

## Маленькие рецензии (о событии мысли и кризисе учебного предмета)

Роботова Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф., кафедра теории и истории педагогики.  
E-mail: asrobotova@yandex.ru

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

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 11

**Аннотация.** Текст является откликом на заинтересовавшие автора публикации журнала в разделе «Философия и история науки». Он назван «маленькие рецензии». Почему? В первую очередь, потому что в нём не ставилась задача всестороннего анализа публикаций. Внимание сосредоточено на педагогической прагматике рецензируемых статей. В статье Д.Г. Рындина автора заинтересовала та часть работы, в которой анализируется педагогическая практика М.К. Мамардашвили. Оценивая в целом положительно статью Д.Г. Рындина, рецензент считает, что автору не удалось убедительно показать поэтику философской речи и фундаментальную связь между содержанием и формой философствования, и приводит свои доводы для такой оценки. В статье, посвящённой эпистемологическому кризису учебного предмета, рецензент нашёл немало источников для педагогической рефлексии и сформулировал их в виде нескольких положений, которыми может и, очевидно, должен руководствоваться каждый преподаватель. В этой статье рецензент отмечает недостаточное внимание авторов к педагогической теории и педагогическим характеристикам учебного предмета, которые могли бы обогатить идеи авторов о кризисе образования, его причинах и следствиях.

**Ключевые слова:** педагогическая прагматика, событие понимания, событие мысли, содержание философствования, форма философской речи, построение устной диалогической речи, учебный предмет, кризис учебного предмета, наука и учебный предмет, знание научное и учебное, дискурсивная природа кризиса учебного предмета

**Для цитирования:** Роботова А.С. Маленькие рецензии (О событии мысли и кризисе учебного предмета) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 160-167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-160-167>

Эти «маленькие рецензии» посвящены публикациям журнала в рубрике «Философия и история науки». Как я понимаю, они в первую очередь адресованы тем читателям, которые ведут соответствующий курс в аспирантуре. Однако думаю, что многие вопросы, заключённые в этой дисциплине и в соответствующих статьях, вызывают интерес и у преподавателей, занимающихся другими областями знаний. В самом деле: многие проблемы педагогики и образования не могут быть поняты без обращения к философии и истории науки. Кроме того, в любой публикации гуманитарного характера важ-

но увидеть её педагогическую прагматику, т.е. возможность внести в свою дисциплину дополнительные знания и смыслы.

Начну со статьи Д.Г. Рындина «Мераб Мамардашвили: событие мысли и педагогическая практика» [1]. В этом названии заинтериговало всё: и фамилия философа и ключевые слова (событие мысли, педагогическая практика). К работам философа я обращалась неоднократно, когда писала докторскую диссертацию и позднее, работая с докторантами. Событие мысли ... Этот феномен заинтересовал меня, когда в педагогической литературе начали говорить о событийности

образования. Действительно, какое образование без происходящих в нём событий мысли – как в сознании преподавателя, так и в сознании его учеников? Ну, а педагогическая практика составляет значительную часть моей профессиональной жизни.

Обозревать всё содержание статьи Д.Г. Рындина я не стану. Наверное, в первую очередь потому, что я не философ, а также потому, что автор, по-моему, мог бы писать стилистически более прозрачно, даже при анализе онтологии сознания. Особенно это чувствуешь, когда обращаешься к текстам самого М.К. Мамардашвили. Но это его авторское право – писать так, как он хочет и умеет. У меня тоже есть право читателя – избрать те содержательные аспекты статьи, которые меня заинтересовали в наибольшей степени. Сошлюсь при этом на мнение самого М.К. Мамардашвили: «Читать в себе! – единственное, что я могу сказать. Читать в чужой душе, когда бессмысленно говорить о влияниях или заимствованиях, то, что во мне (здесь я могу лишь повторить слова Паскаля: “Не в писаниях Монтеня, а во мне содержится всё, что я в них вычитываю”))» [2]. Кроме того, собственно философский смысл статьи Д.Г. Рындина представлен в «Комментариях» к ней, написанных А.А. Полонниковым [3]. Это редкий случай, когда в журнале рядом оказываются и статья, и комментарий к ней. Хорошо ли это? Не знаю – у всех разное восприятие читаемого текста. В данном случае на собственное восприятие текста накладывается её восприятие другим – оно иногда мешает, иногда что-то проясняет, иногда вызывает сомнение – например, об изяществе формы у Д.Г. Рындина или о том, что под его пером М.К. Мамардашвили предстаёт как «реальный жизненный феномен, обладающий к тому же кросс-ситуативной самоотождественностью» [1, с. 121]. И пришло решение: не осложнять свои впечатления и выводы комментариями третьего лица, а написать о том, какую прагматику я как педагог нашла для себя.

Меня больше всего в рецензируемой статье заинтересовала попытка автора пока-

зать достоинства и преимущества *устной* речи философа как условия возникновения (у автора – *случания или неслучания*) события мысли. Он пишет о задаче прояснить существо публичной философской речи и показать фундаментальную связь между содержанием философствования и формой, которая выражает это содержание. Автор настоятельно говорит о том, что осуществление такой связи требует отказа от прямого способа трансляции содержания и выбора стратегии косвенного сообщения, которая представлена в работах М.К. Мамардашвили. Нова ли эта идея? Сам Д.Г. Рындин в статье приводит общеизвестный пример сократического обучения, когда учитель, наставник, проповедник отказывается от роли знающего человека, готового передать истину другим. «Главное для Сократа – не решить проблему, а поставить её, не передать знание, а навести, привести собеседника в то место, где возможно рождение понимания» [1, с. 115]. Сократ надевает маску простака и невежды, уравнивая себя с учениками. Собственно, это и есть очень важный довод в пользу источника возникновения события мысли. «Сократ-невежда – это тот Другой Сократ, которого он создаёт для смещения себя самого с позиции уже-всезнающего и уже-всё-понимающего. Диалог же создаёт постоянное напряжение между двумя Сократами, то есть это прежде всего диалог Сократа с самим собой, он разыгрывает его на публике, привлекая других участников и показывая, демонстрируя свершение акта мысли» [1, с. 115]. Этот пример дополняется ссылками на Декарта и на рассуждения С. Кьеркегора.

Эти доводы интересны и полезны для любого преподавателя и учёного-гуманитария. Зная о достоинствах сократического обучения, не каждый из нас владеет приёмами «навести собеседника в то место, где возможно рождение понимания». Это не только страх перед своим смещением с позиции всезнающего учителя, не только выбор маски, соответствующей описанию

своего непонимания того, что обнаруживаешь в себе-Другом, это ещё и особое построение диалогического текста, в котором моё Я спорит, соглашается или не соглашается с моим Другим Я. Педагогически трудно выстроить такой текст, найти для него форму, в которой происходит рождение мысли, осуществляется её событие. Для меня как читателя было бы важно увидеть, как достигает этого М.К. Мамардашвили согласно аналитическим рассуждениям Д.Г. Рындина. Но большую часть статьи занимает новая онтология сознания М.К. Мамардашвили, онтология экспериментальная и конструктивная как условие рождения и понимания нового знания. Между тем автор ставил своей задачей раскрыть *особую* философско-педагогическую стратегию М.К. Мамардашвили. Думаю, что это удалось ему только на уровне общих положений. И не удалось показать своеобразие формы устной речи, в которой отразилась бы эта стратегия. Слушая сохранившиеся аудиозаписи отдельных лекций философа, ощущаешь особенности такой стратегии, понимаешь внимание лектора к «внутреннему устройству речи» (Д.Г. Рындина), которое и показывает возникновение события мысли. В статье особо выделен раздел «Косвенное сообщение и поэтика философской речи». Именно из него хотелось бы понять принципиальное отличие философа говорящего от философа пишущего, понять способ представления *иного* в устном сообщении. Автор не раз говорит об уникальности речи философа, привлекая мнения других авторов (М. Рыклин, Д. Деянов, В. Подорога). Так, мы читаем: «Устная философская речь Мамардашвили как образец собственно философствования может быть рассмотрена и со своей универсальной, общезначимой стороны – в качестве философской речи *как таковой*, и со стороны авторской, персональной, уникальной – как *явленность оригинальной мысли*» [1, с. 112]. Для любого преподавателя важно понять, как в словесной ткани сообщения возникает за-

зор между известным и иным – новым знанием, как достигнуть того, чтобы сам способ рассуждения стал событийным, как в своих сообщениях-текстах соединить универсальность речи и одновременно придать ей оригинальность. Однако из статьи это понять трудно. Почему? Да потому, что Д.Г. Рындина, справедливо считая, что понимание напрямую непередаваемо и что важно использовать сам механизм этого процесса, заключённый в форме текста, который индуцирует событие мысли, сам этот процесс не показывает. И вот здесь и возникает сожаление о том, что автор статьи избегает анализа устной речи философа, ограничиваясь утверждениями об игре, инсценировке, *Luft (e)*, возникающих «только в зазоре, в темноте и пустоте непонимания», которые и определяют особенности речи. Здесь явно недостаёт живых примеров авторской речи философа, речи говорящего философа – с паузами, особыми интонациями в выражении непонимания и возможности понимания, в преодолении речевого автоматизма, в создании напряжения мысли и возможности события мысли, в использовании фонетических средств языка. Постепенно усиливается сожаление в том, что самобытная в своей исключительности философско-педагогическая практика описывается вне современных представлений в области языкознания, вне своеобразия дискурсивных практик в гуманитарном знании. И уж совсем не представлена тема поэтики философской речи, хотя сегодня есть интересные работы в этой области. Назовём некоторые из них. Так, в обширном научном труде Н.М. Азаровой обстоятельно рассматриваются идея движения навстречу друг другу философии и поэзии [4], их конвергенция, и приводится немало примеров из текстов М.К. Мамардашвили. Интересны мысли Э.А. Бальбунова о спонтанности, свободе философской мысли, «беспредпосылочном движении к выражению». В этой работе с немалым количеством ссылок подтверждается идея об актуальности из-

учения поэтики философской речи. Ссылаясь на работу В.В. Бибикина «Философия языка», Э.А. Бальбуров пишет: «Аргументом может послужить читательский успех работы самого В. Бибикина. Если мы задумаемся о его причине, то первое, что придёт на ум, это, скорее, не его отменная философская эрудиция и талант мыслителя, а стиль. Его магия идёт впереди смысла, как бы уберегая его от поспешных истолкований. Пересказывать его идеи – занятие неблагодарное, они потеряют не просто лицо, как это принято говорить, они потеряют всё» [5]. Естественно, хотелось бы из статьи о выдающемся философе и о сложнейшей онтологической проблеме (событие мысли и событие понимания) увидеть, как достигается магия речевой формы философского высказывания.

Однако эти упрёки в неполноте содержания одного из разделов статьи не могут отменить суждения о том, что статья Д.Г. Рындина заставляет задуматься не только о внешней событийности образования, а о его часто невидимой стороне, выраженной в потаённости понимания и непонимания субъектов образования, в невидимом внешне событии мысли, которое достигается весьма трудно. И самое сложное для образовательной практики – как это достигается...

А теперь перехожу к другой статье из той же рубрики «Философия и история образования». Это статья двух авторов в № 12 [6]. Почему всё-таки № 12 оказался позади № 1? Я уже писала об избирательности внимания, отношения к тем или иным названиям и авторам. Статьи М.Б. Сапунова и А.А. Полонникова я читала раньше, а Д.Г. Рындина – впервые. Кроме того, *событие мысли* мне казалось интереснее, чем *кризис учебного предмета*, хоть кризис и эпистемологический, хоть и с оговоркой авторов, что кризис – это метафора, что это, скорее, кризис дискурса учебного предмета. Но именно от статьи Д.Г. Рындина пошло желание познакомиться с другими публикациями этого журнального раздела. Уже название статьи – «Учебный

предмет: эпистемологический кризис и его преодоление» – вызвало личный познавательный интерес. Много лет собственной профессиональной работы были связаны с учебным предметом. И в целом не приходилось задумываться, признаюсь, о кризисе учебного предмета, который преподаю, – это «педагогика» и отдельные её разделы («Педагогика школы», «История педагогики и образования», «История проектирования педагогических систем», «Духовно-нравственное воспитание» и др.). Как же так? Почему я не ощутила нарастание этого кризиса? Именно это и стало ведущим мотивом обращения к публикации. Не скрою: её чтение и анализ были связаны с преодолением сопротивления избранной авторами стилистике. Как ни убеждай себя, что это философская по сути публикация, смутило обилие отнюдь не простой терминологии: *дискурс предмета, дизайн науки, реификация значений, гипостазирование, наноптическая территориальная организация, реципрокное отношение, реконтекстуализация* и т.д. Поскольку у меня нет философского образования, пришлось не раз обращаться к словарям и другим публикациям. И это хорошо! Такая работа расширяет познавательные возможности читателя, делает его более свободным в понимании непростых текстов, в разрешении конфликта речевых практик. Следуя авторской логике, конфликт речевых практик продуктивен, поэтому я не огорчена затраченным временем. Но вместе с тем, имея дело с таким текстом (пусть это и не учебный предмет), не обойтись без вопроса «что есть...?», который, по мнению авторов, определяет неразрешимость кризиса учебного предмета. Настойчивой стала мысль о том, что есть кризис учебного предмета. И, действительно, неразрешим ли он? Тогда почему в названии статьи есть *преодоление*?

Какие положения статьи, безусловно, стали полезными для моей собственной рефлексии как преподавателя высшей школы? Постараюсь внятно их описать. Состояние образования в целом зависит от вклада в него

любого учебного предмета как структурной единицы всей системы. И вряд ли целесообразно устраниваться от понимания значения отдельного учебного предмета (пусть самого небольшого по объёму) в общей системе образования, в образовании каждого отдельного студента (или школьника). Преподаватель каждого учебного предмета должен обладать высоким качеством рефлексивной оценки и предмета, и своей деятельности по его преподаванию, по расширению его познавательных возможностей и углублению научного потенциала. При проектировании любой учебной темы преподаватель высшей школы должен постоянно думать о мере, соразмерности и целесообразности упрощения учебного содержания в сравнении с научными трактовками, идеями, достижениями.

Безусловно, источником размышлений и неоднозначных оценок стала ведущая идея – эпистемологический кризис учебного предмета. Размышляя над значением понятия «эпистемологический», приходишь к выводу о том, что существенной для каждого учебного предмета является проблема соотношения *научного* знания и знания *учебного*. А в связи с этим возникает проблема речевой ответственности преподавателя, его способности к владению многообразными дискурсивными практиками, стимулирующими возникновение образовательных ситуаций, в которых «педагогическое взаимодействие приобретает характер *здесь и теперь* происходящего события», а его значение «определяется актуальным состоянием, а не теряющимся в сумерках неопределённости профессиональным будущим» [6, с. 153]. Статья актуализирует проблему целостного описания учебного предмета, выделения в нём фундаментального ядра и прикладных областей, связанных с будущей деятельностью. Согласно, что отсутствие таких описаний (говоря о своей области) приводит к тому, что авторы определяют как «состояние кризиса» с выделенными ими маркерами: дробление дисциплины, деструкция отдельных смысловых частей, отсутствие условий для

согласованных решений. *И всё-таки статья стала источником многих вопросов. Какие это вопросы? Думаю, что философам они покажутся наивными, но мне как преподавателю они кажутся существенными. Кризис учебного предмета только в названии назван эпистемологическим. Далее это определение на чисто исчезает и заменяется другими словосочетаниями.*

Недостаточное внимание авторов к позиции рассуждений вносит неясность в понимание причин и проявлений кризиса. То привлекается внимание к натуралистической установке в науке и к объективации предмета науки, ведущим к отождествлению учебного предмета с предметной реальностью науки, то внимание обращается на речевые практики, обеспечивающие взаимодействие и «жёстко фиксирующие условия производства научного знания, контролирующие его воспроизводимость» [6, с. 146]. К причинам (истокам?) кризиса авторы относят и двойственность учебного предмета, которая проявляется в том, что он даёт представление о предметном мире и одновременно требует «описания форм человеческой активности по его распределению» [6, с. 147]. Разрыв этой взаимосвязи тоже ведёт к кризису учебного предмета. И вот здесь возникает сомнение: не преувеличивают ли авторы самодовлеющее значение учебного предмета? По-моему, речь должна идти в первую очередь о содержании образования в целом, о кризисе образования и только потом об отдельной его единице. Кроме того, фактический материал, иллюстрирующий кризис учебного предмета, представлен лишь не очень внятным текстом об общей психологии, а взяв в качестве объекта исследования *университет*, авторы приводят пример из теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова, относящейся в первую очередь к начальной школе.

Пространные рассуждения наконец приводят к главной, как мне кажется, мысли – дискурсивной природе кризиса учебного предмета, хотя ранее и было сказано, что это

метафора. И приводит в недоумение фраза: «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 свидетельства» [6, с. 150]. Возможно, я заблуждаюсь, но умозрительность самых высоких рассуждений должна сочетаться с очевидными фактами. Неужели нет свидетельств о кризисе учебного предмета в высшей школе? И правомерно ли игнорировать тот факт, что учебный предмет присутствует уже на ступени начального обучения? Свидетельства кризиса тоже даны в отвлечённой форме: разрыв между фундаментальным и прикладным знанием, информационный взрыв, унификация речевых практик, ориентация на профессиональную подготовку как воображаемое будущее. Значит, кризис учебного предмета вряд ли можно охарактеризовать только как эпистемологический. Он связан со многими кризисными процессами, с кризисом образования, который был описан ещё Ф. Кумбсом [7].

Ценность рецензируемой публикации я охарактеризовала в первой части статьи. Но вместе с тем хотела бы как преподаватель (а не философ) сказать о том, что, несмотря на справедливость многих суждений, высказанных авторами, я не соглашаюсь, что дело образования зависит от кризиса учебного предмета. Если содержание образования в целом не подвластно отдельному преподавателю, то учебный предмет – подвластен. Этот феномен в интерпретации преподавателя и в совместном его освоении с учениками может стать ярким событием в жизни студента, если преподаватель придаст ему динамические характеристики, если в педагогическом взаимодействии раскроет его сущность и значение в общей и специальной (не иллюзорной) образованности, если дискурс предмета станет образцом для обучающихся. И не могу понять, почему выход за пределы дисциплины приведёт к конфликту. Наоборот, в этом случае удаётся показать

«текучесть» знания, его незамкнутость на ограниченном содержании и узкоспециальных компетенциях, его «присутствие» в других областях. Но тогда и дискурс учебного предмета не может быть ограничен сугубо дисциплинарным контентом. Всё это ценится студентами. В чём они – надеюсь, искренне, – признаются. Мне пишут: «Ещё раз Вас благодарю за тот ценнейший материал, которым Вы с нами делитесь»; «Прежде чем я начну отвечать на 10 задание, хочу сказать Вам следующее: я очень благодарна за те проблемы, которые Вы поднимали в своих заданиях, за размышления, которые находили отклик в моей душе, заставляли думать и искать ответы. Мне очень жалко, что так мало времени у меня было для детального прочтения того, что Вы писали, но все Ваши тексты я распечатала и думаю перечитать ещё не один раз»; «Благодарю Вас за высокую оценку и бесценные знания, которые я получила на Вашем курсе “Духовно-нравственное воспитание обучающихся в образовательном процессе”. Благодарю за список литературы, который теперь будет использоваться в моей работе. Спасибо за глубину подачи курса... Благодарю Вас за возможность обогащения педагогического опыта посредством Вашего курса»; «Весьма интересной для нас, магистрантов, была лекция об эмоциональном настрое в классе, об умении создать не учебную ситуацию только, а событие обучения, образования. При определённой подготовке сама встреча преподавателя и учащихся может стать событием. Событийность в образовательном процессе – как антитеза будничности, монотонности, унылой повседневности – должна вдохновлять будущих педагогов!»<sup>1</sup>. Но это же самое вдохновляет и самого преподавателя, укрепляя оптимистические мотивы деятельности, несмотря на кризис образования или кризис учебного предмета.

<sup>1</sup> Замечу, что эти отзывы магистранты писали не в процессе опроса и не по просьбе преподавателя, а «просто так», по завершении курса.

Учебный предмет может жить не только как дескрипция программ, стандартов, предписаний, а как смыслообразующий компонент учебного процесса. Именно поэтому философские оценки могли бы быть дополнены оценками дидактическими, которые представлены в классической теории обучения (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.), где учебный предмет представлен в системе: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Вызывает сожаление, что дидактические исследования прошлого забываются, несмотря на возможность актуализировать его идеи, по-новому осмыслить категорию *предметность обучения* [8].

Считаю, что пафос статьи, её ключевые идеи вступают в конфликт с порой категоричными суждениями о конфигурации учебного предмета, о заданности позиций преподавателя и ученика, об исключении последнего из производства мысли, о преподавателе как учётике выполненных заданий. Акцент на кризисе учебного предмета как прежде всего семиологической проблеме тоже вызывает вопросы. Однако возникшие сомнения говорят о проблеме, которая требует коллективного обсуждения. А это хорошо. Есть возможность говорить о кризисе на уровне очевидных фактов, а не только на уровне теоретических рассуждений.

### Литература

1. Рындин Д.Г. Мераб Мамардашвили: событие мысли и педагогическая практика // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 104–118.
2. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). URL: domknig.com/read\_241587-1
3. Полонников А.А. Образовательные политики письма и чтения (Комментарий к статье Д.Г. Рындина) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 119–129.
4. Азарова Н.М. Язык философии и язык поэзии – движение навстречу (грамматика, лексика, текст). М.: Логос; Гнозис, 2010. 496 с.
5. Бальбуров Э.А. Философская речь в системе языка // Критика и семиотика. Вып. 13. Новосибирск – М., 2009. С. 7–27. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/balburov-09.htm>
6. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157.
7. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 261 с.
8. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.; Осмоловская И.М. Предметность обучения и учебные предметы в контексте различных дидактических подходов // Образование и наука. 2012. № 7. С. 67–78.

Статья поступила в редакцию 22.02.19

После доработки 03.03.19

Принята к публикации 15.03.19

### Small Reviews

#### (About the Event of Thought and the Crisis of Subject)

*Alevtina S. Robotova* – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Theory and History of Pedagogy, e-mail: [asrobotova@yandex.ru](mailto:asrobotova@yandex.ru)

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

Address: 48, bldg. 11, Moika River emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

**Abstract.** The following text is a response to the publication of the journal in the rubric “Philosophy and history of science”. This text is called “Small Reviews”. Why? First of all, because the author has not set the task of a comprehensive analysis of publications. The text focuses on the pedagogical pragmatics of the peer-reviewed articles. In D.G. Ryndin’s article the author was attracted by that part, where the pedagogical practice of M.K. Mamardashvili was analyzed. Assessing the article of

D.G. Ryndin as a whole positively, the reviewer believes that the author failed to convincingly show the poetics of philosophical speech and the fundamental relationship between the content and form of philosophizing and adduces her arguments for such an assessment. In the article devoted to the epistemological crisis of the subject, the reviewer has found many sources for pedagogical reflection and formulated them in the form of several provisions that should obviously be guided by each teacher. The reviewer believes that if the authors gave due consideration to the pedagogical theory and pedagogical characteristics of the subject, they would have enriched their ideas about the crisis of education, its causes and consequences.

**Keywords:** pedagogical pragmatics, phenomenology of event, event of thought, philosophical form of speech, construction of oral dialogical speech, subject in science, academic subject, crisis of subject, discursive nature of subject

**Cite as:** Robotova, A.S. (2019). [Small Reviews (About the Event of Thought and the Crisis of Subject)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 160-167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-160-167>

### References

1. Ryndin, D.G. (2019). [Merab Mamardashvili: Event of Thought and Pedagogic Practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1, pp. 104-118. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Mamardashvili, M.K. *Lektsii o Pruste (Psikhologicheskaya Topologiya Puti)* [Lectures about Proust (Psychological Topology of the Path)]. Available at: [dom-knig.com/read\\_241587-1](http://dom-knig.com/read_241587-1) (In Russ.)
3. Polonnikov, A.A. (2019). [Educational Policies of Writing and Reading (A Commentary on D.G. Ryndin's Article)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1, pp. 119-129. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Azarova, N.M. (2010). *Yazyk filosofii i yazyk poezii – dvizhenie navstrechu (grammatika, leksika, tekst)* [Language of Philosophy and Language of Poetry – Movement Towards (Grammar, Vocabulary, Text)]. Moscow: Logos, Gnosis Publ., 496 p. (In Russ.)
5. Balburov, E.A. (2009). [Philosophical Speech in the System of Language]. *Kritika i semiotika* [Criticism and Semiotics]. Issue. 13. Novosibirsk-M., pp. 7-27. Available at: <http://www.philology.ru/linguistics1/balbuov-09.htm> (In Russ.)
6. 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.)
7. Coombs, Ph. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press. 241 p. (Russian translation: Moscow: Progress Publ., 1970, 261 p.)
8. Ivanova, E.O., Osmolovskaya, I.M. (Eds). (2012). *Predmetnost obucheniya v shkolnom obrazovatelnom protsesse* [Academic Subjects in School Educational Process]. Moscow: FGNU ITIP RAO Publ., 382 p. (In Russ.); Osmolovskaya, I.M. (2012). [The Subject of Training and Subjects in the Context of Various Didactic Approaches]. *Obrazovanie i nauka = Education and science*. No. 7, pp. 67-78. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 22.02.19  
Received after reworking 03.03.19  
Accepted for publication 15.03.19*