

Работа над публикуемой ниже статьёй была начата два года тому назад и стала предварительным итогом многих дискуссий между её автором и главным редактором «Высшего образования в России» – Михаилом Борисовичем Сапуновым. Следы этой полемики без труда будут обнаружены читателями текста. Многие несовершенства изложения связаны как с невероятной сложностью обсуждаемых проблем, так и с незавершённостью начатого в 2020 г. разговора. Редколлегия журнала, оставаясь верной своей миссии – выступать источником генерации злободневных проблем человекознания и образования, – рассчитывает на солидарность своих читателей с поставленными в статье вопросами. Точность ответа на них, как известно, часто завист от корректности формулировки, рождаемой усилиями многих. Последняя нередко требует больших коммуникативных усилий и времени.

Редакционная коллегия

О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, alexpolonnikov@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь
Адрес: 220050, г. Минск, Республика Беларусь, проспект Независимости, 18

Аннотация. В статье, выполненной в традиции критической педагогики, выделяются факторы снижения символической эффективности гуманитарных дисциплин, прежде всего – философских, среди которых: отказ от признания кризиса гуманитарного знания, дисциплинарная замкнутость, доминирование схем научной деятельности в построении учебных предметов, подчинённость требованиям формы сложившейся образовательной практики. Помимо этого, анализируются дискурсы обновления смысла преподавания данных дисциплин в вузах. Процессуальной организации образования противопоставляется событийная; в последней статус гуманитарного знания определяется в терминах «инаковости». В выстраивании студентом опыта отношения с инаковостью автор видит новое назначение гуманитарных дисциплин в вузе, а сам такого рода опыт трактует как заявку на новый образовательный универсализм.

Ключевые слова: дискурс науки, дискурс образования, гуманитарное знание, научная деятельность, коммуникация, дисциплина, модель усвоения, образовательный метемпсихоз, символическая эффективность

Для цитирования: Полонников А.А. О миссии гуманитарного обучения в высшей технической школе // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. С. 79–91. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91

On the Mission of Humanitarian Education in Higher Technical School

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91

Aleksandr A. Polonnikov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., the Department of Educational Psychology, 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 follows into the critical pedagogy tradition. It analyzes discourses of renewing the sense of teaching liberal disciplines, philosophical ones in the first place, in higher school, with factors of lowering their status identified in it. Among those factors are as follows: giving up the acknowledgement of liberal education crisis, disciplinary isolation, prevalence of scholarly activity model in academic subjects design, and subordination to “knowledge acquisition” process in the organization of educational practice. Education’s processual organization is opposed by an event one, in which a liberal knowledge status is determined in terms of “otherness”. The article considers a student’s gaining experience with otherness as a new mission of liberal disciplines in higher education, whereas this kind of experience is treated as an attempt to build a new educational universalism.

Keywords: science discourse, education discourse, humanitarian education, research activity, communication, discipline, “knowledge acquisition” model, educational metempsychosis, symbolic effectiveness

Cite as: Polonnikov, A.A. (2022). On the Mission of Humanitarian Education in Higher Technical School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 4, pp. 79–91, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-79-91 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Вопрос о преподавании в техническом вузе гуманитарных дисциплин, к числу которых условно можно отнести как традиционные учебные курсы (философию, социологию, психологию и педагогику), так и те, которые претендуют на пополнение привычного перечня (например, культурную антропологию, этнографию, теорию коммуникации, визуальные и гендерные исследования), в последние годы занимает ведущее место в дискуссиях профессионально-педагогического сообщества.

В их фокусе находится проблема не только места и объёма этих дисциплин в программах подготовки будущих инженеров, архитекторов, геологов или механиков, но и их смысла для ориентационно-деятельностного функционирования представителей этих социально значимых профессий. В первом отношении речь идёт о планах сокращения циклов изучения социально-гуманитарных дисциплин в вузах Беларуси и России, которые нередко обосновываются соображениями финансовой эко-

нонии и оптимизацией структуры обучения в целом¹ [1, с. 6]. Второй аспект, как полагают участники дискуссии, связан с тем, «что предметы, напрямую не относящиеся к выбранной студентом специальности, которые требуют непривычных методов мышления, зачастую воспринимаются как ненужные, в изучении которых студенты не видят нужды. В этих условиях преподаватель должен тратить дополнительные усилия и время, чтобы доказать необходимость и уместность получения таких знаний, а также обосновать их значимость в будущем не только как для специалиста, но и для личности»² [2, с. 578].

Поляризация мнений, неизбежная при обсуждении таких сложных вопросов, как содержание гуманитарной подготовки, обнаруживает и некий общий компромиссный сегмент, состоящий в том, что изучение гуманитарных дисциплин способно помочь «студенту понять себя; выяснить психологические механизмы поведения, определить место и роль человека в обществе; освоить достижения культуры; научиться цивилизованному общению с окружающей средой; научиться мыслить, понять целостность и многомерность мира, смысл человеческого бытия» [3]. То есть смысл и назначение гуманитарной составляющей профессиональной подготовки обосновывается мировоззренческими соображениями, как если бы их современное содержание было очевидным.

В этой связи одной из задач настоящего изложения является не только прояснение сущности тех предложений, которые, с точки зрения их автора, обосновывают значение изучения гуманитарных учебных предметов студентами технических специализаций, но

и рассмотрение возможных образовательных перспектив гуманитарной подготовки, активизирующих новые контексты разумения самого гуманитарного обучения.

Другими словами, размышления, представленные в настоящей статье, будут связаны с попыткой ответить на несколько принципиальных вопросов, затрагивающих форму образования в том виде, в каком она конституирует дискурс обновления гуманитарных дисциплин, а также экспозицию некой «новой» его версии для публичного обсуждения профессиональным сообществом. В этом случае логика изменения соотнобразуется не столько с содержанием гуманитарных предметов, хотя и с ним тоже, а с порядком образования, переопределением его предназначения, функций и связей.

Стратегии оптимизации в преподавании гуманитарных дисциплин

Анализ, представленный в этом разделе, будет нацелен прежде всего на обнаружение дискурсивных «пробуксовок», выявлении тех мест, где авторские предложения замыкаются в круге сложившегося образовательного воспроизводства, невольно тем самым легитимируя его.

Одна из этих условных позиций приписывает гуманитарным дисциплинам, и прежде всего философии, интегративную миссию. Она соотнобразуется, во-первых, с задачей формирования у студентов вариативных мировоззренческих ориентаций и способности критически оценивать различные точки зрения [4, с. 141] и, во-вторых, с профессиональной прагматикой, наделением будущих профессионалов мягкими социальными компетенциями (soft skills), значимыми, в частности, в организационной работе с людьми. Считается, что для этого необходимо «привлечение теоретического ресурса множества гуманитарных наук: культурологии, психологии, социологии, лингвистики, антропологии» [4, с. 137]. Место инстанций их упорядочения закрепляется за философией, которой приписывается миссия соз-

¹ Апанасевич С. Что изменят в преподавании гуманитарных предметов в вузах? // Адукар. 2019. 29 января. URL: <https://adukar.com/by/news/abiturientu/kak-izmenitsya-prepodavanie-gumanitarnyh-predmetov-v-vuzah> (дата обращения: 16.03.2022).

² Цитата дана в редакции автора приведённого текста.

дания «интегративного ценностного профиля учебно-воспитательного процесса» [4, с. 135].

Как следует из приведённых нами цитат, их авторы реагируют на вызов эпистемологического многообразия учебных программ, текстов, схем поведения и идеологических требований³. Это значит, что практически каждой форме знания соответствует определённая мировоззренческая программа или система ориентаций. Такое положение дел представляет, во-первых, вызов интегративным образовательным практикам, проявляя иллюзорность их метанарративных притязаний, а во-вторых, ставит под вопрос основания мягких социальных компетенций, отсылая к качественной специфике профессиональных систем деятельности. Об этом, в частности, свидетельствуют бесконечные перечни этих компетенций и поиски условий их интеграции, отражаемые в соответствующей литературе [6, с. 5].

Одним из источников интегративной установки в преподавании гуманитарных дисциплин является собственно педагогический момент, обусловленный особенностями функционирования преподавательского высказывания. Согласно принятым в образовании правилам, излагаемый на учебных занятиях материал должен быть логически, то есть непротиворечиво и последовательно, организован. Даже в тех случаях, когда излагаемое содержание выстраивается проблемно, сама риторика преподавателя не может быть алогичной или выстроенной в парадоксальной манере. В результате задача «правильной» риторической организации высказывания ведёт к созданию структурно-содержательной общности его элементов, продуцирующей на полюсе студентов общий для всех рецептивный коррелят. В этом прежде всего заключён семиологический ме-

ханизм социальной унификации. В данном случае мы сталкиваемся с феноменом скрытой учебной программы (*hidden curriculum*), действующей не столько на уровне «что», сколько на уровне «как». В практическом отношении это означает подведение всех и всяких преподаваемых гуманитарных контентов под общий знаменатель, и это подведение реализуется не за счёт содержательных инвестиций, а посредством трансляции студентам той позиции, исходя из которой разворачивается преподавательский нарратив. В этой связи прокламация целей индивидуализации в гуманитарной подготовке оборачивается благопожеланием.

Ещё одним предложением, связанным со смысловой атрибуцией гуманитарного знания, является стратегия формирования с его помощью критического мышления. Его сторонники не без основания полагают, что решение проблемы смысла гуманитарной подготовки коренится в ресурсах дескрипции истории развития гуманитарной дисциплины. Как считают адепты этой стратегии, история становления и изменения её научного предмета выступает «как ценный опыт преодоления ограниченности обыденного сознания, представляется источником идей, дающих опору в ситуации эпистемологической неуверенности и ценностного релятивизма» [7, с. 69]. Этому знанию приписывается статус вневыходимости, а также опорности, позволяющей преодолеть «эпистемологическую неуверенность и ценностный релятивизм» [Там же].

Задача формирования критического мышления не решается только сообщением студенту того или иного знания по истории дисциплины. Структура его развития включает в себя обнадёживающий перечень: многопозиционный анализ, искусство контекстуализации, обнаружение границ своей позиции [7, с. 71]. При этом отмечаются и те ограничения, которые усложняют реализацию указанных задач. Среди них и сложность многих научно-гуманитарных текстов, освоение которых «является непосильной

³ Идеология трактуется здесь как «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)» [5, с. 42].

задачей для вчерашнего школьника» [7, с. 72], и дефицит учебного времени, и массовость контингента студентов [Там же]. Как же тогда возможна реализация данных критических задач?

Как следует из анализируемого текста, сторонники стратегии историзации уповают главным образом на искусство преподавателя, умеющего, во-первых, изложить материал понятным и доступным, избегающим профанаций языком, и, во-вторых, способного «соблазнить» и поразить студентов интригующим материалом [7, с. 72–73]. Или, скажем иначе, авторы этой идеи опираются в своём решении на центрированную на педагоге коммуникацию, поскольку образцы критического анализа именно он предлагает студентам, демонстрируя посредством своего высказывания и многопозиционный анализ, и приёмы контекстуализации, и способы самоограничения. Что же приходится в этом случае на долю студента? Не остаётся ли он пассивным рецептором педагогического сообщения?

В этом отношении парадоксально звучит и тезис о значимости формирования у студента способности «пользоваться своим умом» [7, с. 72–73]. Это известное кантианское определение, связанное с идеей совершеннолетия, обусловлено в данном случае умением «отделить своё от чужого, правдивое от правдоподобного, доступное от недостижимого, необходимое от навязанного» [7, с. 76]. Однако то, что именуется «своим умом», не является самоочевидной реальей. Особенно это значимо в тех обстоятельствах, на которые указывал в своё время М.К. Мамардашвили, говоря, что наш культурный мир «буквально замусорен отходами духовного производства всех стран и народов» [8, с. 46]. С помощью какого «собственного ума» студент может производить атрибутируемую ему селективную работу? Не является ли то, что именуется «своим умом», скопищем продуктов социализации, схем поведения, форм рационализации, которые аккумулированы в некоем «Я», с которым в

жизни студент идентифицирует себя? А если это так, то как этот симбиоз случайностей, который к тому же в обыденной жизни ежедневно подтверждает его обладателю свою эффективность, должен быть им встроен в контекст гуманитарного знания, во многом противоречащего здравому смыслу студента? Не потребует ли это отказа от «своего ума»? И не является ли предлагаемый вариант дисциплинарной историзации скрытой формой самолегитимации преподавателя, сохранением привычной педагогической позиции?

Тезис о «собственном уме» (личном мнении) встречает критические возражения преподавателей гуманитарных дисциплин. Их продуценты чувствительны к лиотаровским идеям исчерпанности метанарративных утверждений, релятивности различных форм знания. С критической точки зрения ни один научный подход не способен окончательно ответить на вопрос об истине, о том, что «происходит на самом деле», обнаруживая себя как идеологическая конструкция, укоренённая в хитросплетениях жизненных обстоятельств. Лишённый оснований достоверного выбора, студент вынужден абсолютизировать свой личный опыт (собственное мнение), а среди его высказываний доминирующими становятся оценочные суждения [9, с. 66]. Вот что отмечает в этой связи один из исследователей академического чтения: «Вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли “по поводу”, часто крайне далеко отстоящие от замысла автора, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня. Но они не подготовлены и не готовы провести литературоведческий анализ произведения с опорой на текст и авторские идеи» [Там же]. О том, что в отношениях с гуманитарным текстом проблемы существуют не только «у нас», свидетельствует и признание одного из канадских педагогов. Она сетует, что её «студенты крайне редко ставят глубокие, сущностные вопросы, что они чаще всего спрашивают о том, сколько страниц

должно быть в заключительном эссе и будут ли на экзамене вопросы по тому или иному философу... что ...попытки совместного обсуждения ... приводят к хаотическому и бессистемному блужданию среди ассоциаций студентов» [10].

Осознавая остроту и сложность проблемы личного опыта, эти учёные считают необходимым, в частности, обязательное обучение студентов приёмам контекстуализации с использованием шести контекстов, среди которых: «всемирно-исторический, историко-философский, социокультурный, общественно-политический, активно-исследовательский (критический), обзор социогуманитарных проблем современности» [9, с. 66]. Однако, как и в указанном выше случае, задача многоуровневой контекстуализации атрибутируется педагогу [9, с. 72]. Критика оказывается запетленной в центрированной на преподавателе схеме образования, нейтрализуя её рефлексивный потенциал.

Метафорическая рекомпозиция опыта преподавания гуманитарных дисциплин

Осуществлённая выше экспозиция, не претендуя на полноту, имела своей целью показать, что обострённого педагогического чутья и идущих от очевидности попыток оптимизации преподавания гуманитарных дисциплин недостаточно для изменения длящейся уже не одно десятилетие ситуации кризиса гуманитарного знания в образовании. Действующая его форма (применим к ней библейский образ) являет собой старые меха, в которые вливается новое вино. Реализация действительных изменений предполагает осознание педагогическим сообществом проблематичности самого устройства учебной практики, трансформация которой обусловлена изменением как ряда внеобразовательных (образовательная политика, культурно-образовательные отношения), так и внутриобразовательных (учебная коммуникация, образовательный семиозис) обстоятельств. Во втором случае это связано с редемаркацией границ научного и учебно-

го предмета [11, с. 145], проблематизацией аксиоматически-дедуктивной логики построения гуманитарных курсов [12, с. 162], а также с ограничением прогрессистского умозрения, согласно которому «каждая следующая ступень выше предыдущей, вбирает её в себя, развивает всё положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую прошёл наш ум (всё глубже проникая в единственную истину)» [12, с. 281–282]. Однако в первую очередь эта реорганизация должна касаться самой академической подготовки в техническом вузе, проведения различий между профессионально-техническим обучением и обучением гуманитарным. Гуманитарное образовательное знание в значительной степени коммуникативно и семиотически опосредованно. К нему может быть применимо положение американского прагматиста Р. Рорти, согласно которому развитие знания следует рассматривать не с точки зрения изменения вещей, отражаемых в слове, а, наоборот, как «историю полезных метафор» [13, с. 30].

Ввиду того, что в рамках небольшой статьи невозможно рассмотреть весь перечень проблем образовательных изменений интересующего нас типа, мы лишь затронем один из центральных, на наш взгляд, вопросов, связанных с базовой метафорой гуманитарной подготовки в техническом вузе. Метафору мы рассматриваем не как поэтический приём или литературоведческий инструмент, а как дискурсивное условие, языковое средство, которое «эксплуатируется ...для передачи семантических сдвигов в концептуализации» [14, с. 382–383]. С метафорической трансформацией мы связываем возможность «увидеть за частными и “очевидными” недостатками образовательной политики и управленческих технологий нечто более общее и значимое – “онтологическое и ключевое”, а именно – тип действительной сложности и проблемности отечественного образования... что и требует выработки и применения новых инструментов анализа и интерпретации» [15, с. 21–22].

Мы полагаем, что в настоящее время метафорой гуманитарной подготовки выступает *усвоение* значимых для будущей профессиональной деятельности содержаний, порядок которых пошагово структурирован и подчинён логике постепенного усложнения необходимых знаний, умений и навыков. При этом негласно предполагается, что такого рода образовательная форма универсальна для всех изучаемых в вузе дисциплин. Знание, определяемое этой метафорой, может быть отчуждено от его носителя и представлено в виде объективного и универсального средства, пригодного для ориентации во всех жизненных ситуациях. Последнее, разумеется, не только не исключает индивидуальных вариаций овладения, но и в идеале предполагает творческое применение продуктов усвоения.

Мы пытались показать, что вопрос гуманитарного знания связан с его включённостью в структуру ситуационного самоопределения субъекта. Он зависим от той эпистемологической формы, которая опосредует восприятие и поведение индивида в жизненных обстоятельствах. Гуманитарное знание выступает не только средством решения жизненных проблем, но и дивергентной знаково-символической средой, влияющей на характер функционирования мировоззрения. В образовании впервые возникает новая гуманитарная задача – сформировать у индивида способность встать в отношение к условиям рецептивного опосредования. «Я» индивида при этом всё чаще проявляет себя как проблема. Для гуманитарной подготовки это означает эксперимент с разными типами знаково-символических медиаторов, оформленных в виде учебных предметов. Форма обучения в этом случае приобретает характер анализа случая (case study), в котором студент при помощи знака-интерпретанта взаимодействует с знаком-объектом.

Ввиду того, что современная культура, благодаря невиданной ранее информационно-коммуникативной динамике, всё больше приобретает характер хаосмоса, а

ориентация в этом многообразии не может производиться из устойчивой и укоренённой в субъективности индивида позиции, «собственный ум» пользователя оказывается во многом зависимым от той системы интерпретации, которую он использует. В результате студент стоит перед перспективой идентификации своей включённости в интерпретационную систему и выстраивания отношения к ней. С этой точки зрения учебный процесс должен помочь студенту не только выявить свою укоренённость в той или иной системе знания позиции, но и приобрести опыт дистанцирования от неё. Практика *усвоения* диктуемой свыше системы мировоззренческой ориентации в этом случае обнаруживает в полной мере свою дефицитарность.

В этой связи мы предлагаем к публичному обсуждению антитезу *усвоения* – известную издревле метафору *метемпсихоза*. В своём исходном значении метемпсихоз выступает «теорией возможности перевоплощения души или даже неоднократного её вселения в человеческое тело, а также в животных или растения, а это фактически означает регрессию через воплощение» [16, с. 193]. Греческое разумение метемпсихоза делало акцент именно на «изменении души, а не изменении тела» [Там же]. В еврейской мистике к важнейшим концепциям, связанным с духом, принадлежат категории диббук и странствие душ. «Диббук оккупирует часть личности человека, говорит его устами неестественным для неё голосом. Этот чуждый дух, который может быть изгнан с помощью экзорцизма... Странствия же души – концепция посмертного воплощения души в другую физическую форму служит её очищению и совершенствованию» [17, с. 51]. Применительно уже к философским штудиям тезис о метемпсихозе использовал Платон, трактуя его в значении философской инициации [18, с. 175–175].

Современное прочтение значения метемпсихоза мы встречаем у российско-американского философа М. Эпштейна: «Для

чего я вообще читаю, для чего смотрю фильмы, хожу в музеи? Для того, чтобы стать другим, чтобы понять, как чувствует себя женщина, человек другой расы, нации, возраста... То есть культура – это своего рода переселение душ ещё при жизни человека... Для нас создаётся соответствующая ноосфера или инфосфера, где мы можем свободно заниматься таким метемпсихозом, то есть плавать по волнам инаковости» [19]. Трактовка метемпсихоза М. Эпштейном, как нам представляется, может быть положена в основу формирования нового смысла гуманитарного образования в техническом вузе.

В контексте этой метафоры философские, социологические, психологические, педагогические и другие подходы предстают как «фигуры инаковости», альтернативные миры, артефакты, конструкции второго порядка, парадигмы понимания, мышления и деятельности, которые в образовании присутствуют в облике учебных предметов. В утверждаемом залоге они являют собой дискурсивные организованности, как правило оппозирующие обыденному восприятию, и их использование означает отказ от «естественного» опыта отношения студента с миром, другим, знаком, самим собой. Принимаемая участниками взаимодействия чуждая привычному восприятию точка зрения аналогична психологическому понятию Gestalt. Каждый Gestalt диктует свой угол зрения, так, что «объективное наблюдение» становится зависимым от руководящей им теории. Наблюдение оказывается «наполненной теорией», а тезис об объективности знания, базирующегося на эмпирическом наблюдении, – интеллектуальной фикцией» [20, с. 53].

Обращённость к «фигуре инаковости» в языке Э. Гуссерля означает, что в момент взаимодействия с символическим миром гуманитарного знания естественная установка сознания блокируется, мы переводим обыденный мир «в состояние бездействия – мы «выключаем» его, мы «вводим его в скобки»» [21, с. 71–72]. В этой перспективе связанность позиции студента с личным опытом

(собственным умом, мнением) оказывается препятствием на пути образовательного «метемпсихоза» и нуждается в разрыве. Однако переход на позицию инаковости является лишь первым шагом в серии образовательных актов. Дальнейшее развитие позиции студента соотнобразуется с переходом к новой рецептивной перспективе, с дистанцированием и деконструкцией позиции, с помощью которой он противостоял бы обыденному восприятию. Поскольку Великий метанарратив невозможен в принципе, то любая вновь принятая система интерпретации становится условием анализа и оценки своей предшественницы. Предпосылкой такого рода учебных преобразований выступает особая практика работы с гуманитарным текстом или любым артефактом. Образовательное чтение, например, в этом случае перестаёт определяться исключительно рецепцией студентом содержаний, а место текста теперь обуславливается его функцией в процессах учебного репозиционирования.

Помещение «метемпсихоза» в фокус образовательного взаимодействия вводит новую серию правил игры на образовательном поле. Прежде всего, образование перестаёт функционировать по процессуальному принципу и ориентируется теперь на контингентную форму событийности. Исторические реквизиты дисциплины приобретают контекстуальную функцию, используемую в учебной коммуникации. Подбор же артефактов осуществляется преподавателем на основании их способности обеспечивать позиционную трансмиссию. Взаимодействие теперь подчиняется требованиям презентистской установки⁴, а в её фокусе

⁴ Презентизм – (англ. present – настоящее время) – «теория времени, согласно которой существуют только настоящие вещи и события, прошлого же и будущего не существует. Для реализации этого тезиса необходим контроль использования языка, поскольку темпоральные формы (прошрое, настоящее и будущее) активно используются в обыденном языке» [22, с. 30].

оказывается культурный предмет (текст, изображение, видеоряд). То есть участники гуманитарного обучения не перестают контактировать друг с другом, но их интеракции сообразуются с изменением характера связи с позициями, диктуемыми культурным текстом и его интерпретацией.

Переход на позицию гуманитарного текста – экстраординарное и не выводимое из перспективы повседневного опыта событие. Первоочередной задачей в этом случае оказывается требование имманентности предмету культуры, условием выполнения которого становится обращение к адекватному ему коду дескриптивно-прескриптивного языка. Взаимодействие участников образовательной коммуникации приобретает при этом характер взаимных координаций в использовании лингвистических и риторических форм. Понятно, что идентификация студентов с преподавателем, значимая в *усвоении*, оказывается препятствием в реализации целей образовательного «метемпсихоза». На первое место выходит временная солидарность пользователя и интерпретируемого им текста⁵.

Изменяется и отношение к языку как средству выражения. Привычная позиция, согласно которой мысль должна предшествовать речи: «...устная речь – “одежда” мыслей» [7, с. 75], в модели *метемпсихоза* обнаруживает свою ограниченность. Здесь действует иное лингвистическое отношение, согласно которому слово (образ) рождает мысль, то есть доминирующей становится креативная функция языка. Она обеспечивает «рождение нового восприятия, а также способность “видеть” предмет под новым углом зрения, переживать моменты “застывания”» [24].

⁵ В качестве педагогического приёма здесь может быть использован метод А. Ландау, требующий от участника его семинара защищать чужой текст по теоретической физике как свой собственный [23, с. 247]. Этим достигалась достаточно тесная связь читателя и научного произведения.

Важнейшей характеристикой развития образовательного взаимодействия в этой форме обучения становится перенос внимания с культурных предметов на процесс их восприятия. В идеале коллективный опыт студентов должен постоянно находиться в поле зрения участников обучения. Переход на позицию культурного текста нужен не только и не столько для развития «трансцендентальной чувствительности», сколько для ограничения их стартового опыта, его проблематизации в базовом качестве. Прототипом такого рода обучения может выступить концепция трансформативного обучения, предложенная американским социологом Джеком Мезириным. Как полагал Мезиринов, ситуация обучения всегда имеет дело с определённой констелляцией опыта учащихся, привычкой ума, воплощённого «в определённой точке зрения – созвездии веры, ценностных суждений, отношений и аффектов, формирующих определённую интерпретацию» [25, с. 5–6]. В рамках его концепции обучение должно вести к новому определению того, что у нас в опыте оформилось ранее. По существу, речь идёт об объективации опыта, обнаружении предопределённости нашего мышления и восприятия рядом установок, разного уровня обобщённости и устойчивости в специально сконструированной учебной ситуации. То есть Мезиринов говорит о «метакогнитивном применении критического мышления, которое трансформирует активированную взаимодействием систему взглядов, схем мышления или мировоззрения, нерефлексивно принятых допущений и ожиданий путём их эпистемологической оценки» [26, с. 124]. В этом, по его мнению, состоит главный смысл современного гуманитарного образования, с которым мы связываем определённые надежды.

Заключение

В этой работе мы рассматривали кризис смысла преподавания гуманитарных дисциплин в контексте кризиса более общего

порядка, который обусловлен происходящими в настоящее время социокультурными изменениями, а также всё более ощутимой контрпродуктивностью действий сложившихся образовательных форм. Представленная в статье точка зрения не абсолютна и принадлежит особому, относительно новому направлению гуманитарной мысли – критической педагогике. В зарубежной науке эта полидисциплинарная традиция основана прежде всего на опыте франкфуртской школы с её разоблачением идеологии современного индустриального общества. Критическое направление в исследованиях образования в разной степени развивали и развивают известные аудитории журнала учёные⁶.

Мы пытались следовать этой традиции, стремясь не только наращивать критический ресурс в области дидактических отношений высшей школы, но и развивать педагогический словарь, способный инициировать обновление педагогического мышления. Так, в нашем изложении появился термин «образовательный метемпсихоз». Его символическую эффективность ещё надлежит испытать.

Мы полагаем, что переживание студентом опыта всего цикла «метемпсихоза» хотя бы единожды становится условием последующего его воспроизводства. Он также может быть использован для конструктивной ориентации студента в мире динамической культуры, дереификации отношений с другим и самим собой. В своём дискурсивном выражении образовательный метемпсихоз оказывается серьёзной заявкой на статус нового гуманитарного универсализма. Нам представляется, что координация моделей *метемпсихоза* и *усвоения* выступает темой отдельного разговора.

⁶ См., например: И. Иллич, Г. Жиру, С. Аронович, П. Бурдье, К. Герген, П. Макларен, П. Фрейре, Ж. Рансьер, А. Витковский, З. Мелосик, З. Квинтский, Т. Шкудлярек, Д. Ключ-Станьска, а в России – А.П. Огурцов, Б.Г. Корнетов, И.Д. Фрумин, в Беларуси – М.А. Гусаковский и др.

Литература

1. *Глаголев В.С.* Гуманитарная составляющая технического образования – условие качественной подготовки современного профессионала // Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в университете: Материалы Междунар. науч.-метод. конф., Новосибирск, 31 января 2017 г. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2017. С. 6–10.
2. *Маркова А.А., Юртаева Л.В.* Значимость гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Решетнёвские чтения. Современное состояние и перспективы развития инженерного образования: Материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф., 12–16 ноября 2018 г. Красноярск: СибГУ им. М.Ф. Решетнёва, 2018. С. 577–578.
3. *Накашидзе И.С., Щербак Т.А.* Роль гуманитарных дисциплин при подготовке специалистов в технических вузах // Проблемы качества образования в современном обществе: Сб. статей XI междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, сентябрь, 2015 г.). Пенза, 2015. Вып. XI. С. 71–75. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/13822> (дата обращения: 16.03.2022).
4. *Безгодов Д.Н., Вологин Е.А., Шилова С.В.* Философия как базовая дисциплина для технических направлений бакалавриата и специалитета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 135–143. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1323> (дата обращения: 16.03.2022).
5. *Уайт Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
6. *Келасье В.Н., Перьова И.А.* Социальная компетентность: уровни, структура, стратегии формирования. СПб.: Астерион, 2019. 122 с.
7. *Гусева Е.А., Панфилова М.И.* К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78>
8. *Мамардашвили М.К.* Язык и культура // Alma mater. 1991. № 3. С. 45–49.
9. *Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н.* Философия как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 64–74. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1167> (дата обращения: 16.03.2022).

10. Айм М. The Canadian beaver confronts the Torpedo fish: Performing our own philosophy as educator // Philosophy of education. 1998. URL: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2079.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).
11. 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>
12. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
13. Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
14. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры / Под ред. Арутюновой Н.Д., Журиной М.А. М.: Прогресс, 1990. С. 358–386. ISBN 5-01-001599-4
15. Сапунов М.Б., Тхаганцоев Х.Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27>
16. Filipowicz A.M. Chrześcijaństwo a reinkarnacja i metempsychoza w świetle polemiki Tertuliana z Platonem // Vox Patrum. 2010. Т. 55. No. 30. S. 190–212. DOI: <https://doi.org/10.31743/vp.4335>
17. Piątek A. Motywy wędrówki dusz i dybuka w kulturze żydowskiej i ich współczesna realizacja w twórczości Jony Wolach // Adeptus. Pismo Humanistów. 2016. № 7. S. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.11649/a.2016.004>
18. Zarewicz D. Platoński program wychowania zdrowego obywatela // Kwartalnik pedagogiczny. 2017. No. 1 (243). S. 161–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0009.8126>
19. Генис А. Информационное чистилище. Беседа с философом Михаилом Эпштейном. URL: <https://www.svoboda.org/a/29981029.html> (дата обращения: 16.03.2022).
20. Якимова Е.В. Западная социальная психология в поисках новой парадигмы: Анализ методологических дискуссий 70–90-х гг. М.: ИНИОН, 1993. 75 с.
21. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 336 с.
22. Planeta F. Św. Augustyn a prezentyzm // Nauki ścisłe. 2019. № 18. S. 29–36. URL: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/88571/discover> (дата обращения: 16.03.2022).
23. Бессараб М. Лев Ландау: роман-биография. М.: Октопус, 2008. 263 с. ISBN: 978-5-94887-059-5
24. Diller A. Facing the torpedo fish: Becoming a philosopher of one's own education // Philosophy of Education Archive. 1998. P. 1–9. URL: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2078.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).
25. Mezirow J. Transformative Learning: Theory to Practice // Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions in Adult and Continuing Education / Cranton P. (Ed). San Francisco: Jossey-Bass, 1997. Issue 74. P. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
26. Mezirow J., Dirkx J.M. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow // Journal of Transformative Education. 2006. Vol. 4. No. 2. P. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>

Статья поступила в редакцию 09.01.22

Принята к публикации 07.03.22

References

1. Glagolev, V.S. (2017). [The Humanitarian Component of Technical Education is a Condition for High-Quality Training of a Modern Professional]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Usloviya effektivnosti kachestvennoi professional'noi podgotovki v universitete"* [Conditions for the Effectiveness of High-Quality Professional Training at University: Int. Sci. and Methodol. Conf., Jan. 31, 2017]. Novosibirsk : SGUPS Publ., pp. 6–10. (In Russ.).
2. Markova, A.A., Yurtaeva, L.V. (2018). [The Importance of Humanitarian Disciplines in Technical University]. In: *XXII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Reshetnevskie chteniya. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya inzhenernogo obrazovaniya"* [Reshetnev Readings. Current State and Prospects for the Development of Engineering Educa-

- tion: XXII International Sci. and Pract. Conf., 12–16 Nov. 2018]. Krasnoyarsk : M.F. Reshetnev Siberian State University Publ., pp. 577–578. (In Russ.).
3. Nakashidze, I.S., Tsherbakova, T.A. (2015). [The Role of the Humanities in the Preparation of Specialists in Technical Colleges]. In: *Problemy kachestva obrazovaniya v sovremennom obschestve : Sb. statei XI mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [The Quality of Education Issues in the Modern Society: XI Int. Sci. and Pract. Conf., Penza, Sept 2015: Collection of Papers]. Penza, issue XI, pp. 71–75. Available at: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/13822> (accessed 16.03.2022). (In Russ.).
 4. Bezgodov, D.N., Vologin, E.A., Shilova, S.V. (2018). Philosophy as an Academic Discipline for Technical Undergraduates and Specialist Degree Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 135–143. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1323> (accessed 16.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 5. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University Press. (Russian translation: Trubina, E.G., Kharitonov, V.V. (Eds), Ekaterinburg: UralSU Publ., 2002, 528 p.).
 6. Kelas'ev, V.N., Pervova, I.L. (2019). *Sotsial'naya kompetentnost': urovni, struktura, strategii formirovaniya* [Social Competence: Levels, Structure, Strategies of Formation]. Saint Petersburg : Asterion Publ., 122 p. (In Russ.).
 7. Guseva, E.A., Panfilova, M.I. (2019). To the Discussion upon Academical Philosophy: What, How, Wherefore. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 69–78, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78> (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Mamardashvili, M. K. (1991). [Language and Culture]. *Alma mater*. No. 3, pp. 45–49. (In Russ.).
 9. Karelin, V.M., Kuznetsova, N.I., Grifsova, I.N. (2017). «Philosophy» as an Educational Course: The Change of the Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 64–74. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1167> (accessed 16.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Aiym, M. (1998). The Canadian Beaver Confronts the Torpedo Fish: Performing Our Own Philosophy as Educator. *Philosophy of Education*. Available at: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2079.pdf> (accessed 16.03.2022).
 11. 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, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Bibler, V.S. (1990). *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyi vek* [From Scientific Studies to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century]. Moscow : Politizdat Publ., 413 p. (In Russ.).
 13. Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 220 p. (Russian translation: Hestanova, I.V., Hestanov, R.Z. (Eds), Moscow : Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo Publ., 1996. 280 p.).
 14. McCormack, E. (1990). [Cognitive Theory of Metaphor]. Transl. from Eng. In: Arutyunova, N.D., Zhurinskaya, M.A. (Eds). *Teoriya metafory* [Theory of Metaphor]. Moscow : Progress Publ., pp. 358–386.
 15. Sapunov, M.B., Tkhasapsoev, Kh.G. (2018). Culture of Critical Discourse on Education and Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 20–27, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27> (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Filipowicz, A.M. (2010). [The Christianity Among Reincarnation and Metempsychosis in Context of Tertullian's Contest with Plato]. *Vox Patrum*. Vol. 55, no. 30, pp. 190–212, doi: <https://doi.org/10.31743/vp.4335> (In Polish).

17. Piątek, A. (2016). [Motives of the Transmigration of Souls and Dybbuk in Jewish Culture and Their Contemporary Implementation in the Works by Yona Wollach]. *Adeptus. Pismo Humanistów* [Adeptus. Journal of the Humanists]. No. 7, pp. 50-66 (In Polish).
18. Zarewicz, D. (2017). [Platonic Program of Raising a Healthy Citizen]. *Kwartalnik pedagogiczny* [Education Research Quarterly]. No. 1 (243), pp. 161-176, doi: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.8126> (In Polish).
19. Genis, A. (2019). *Informatsionnoe chistilishche. Beseda s filosofom Mikhailom Epshteinom* [Informational Purgatory. Conversation with the Philosopher Mikhail Epstein]. Available at: <https://www.svoboda.org/a/29981029.html> (accessed 16.03.2022). (In Russ.).
20. Yakimova, E.V. (1993). *Zapadnaya sotsial'naya psikhologiya v poiskakh novoi paradigmy: Analiz metodologicheskikh diskussiy 70–90-kh gg.* [Western Social Psychology in Search of a New Paradigm: Analysis of Methodological Discussions of the 70s–90s.]. Moscow : RAS Institute of Scientific Information on Social Sciences Press, 75 p. (In Russ.).
21. Husserl, E.G. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [Ideas for a Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy]. Halle, Germany: Max Niemeyer Publ., 323 p. (Russian translation: Mihailov, A.V. (Ed), Moscow: Dom intellektual'noi knigi Publ., 1999, 336 p.).
22. Płaneta, F. (2019). [St. Augustine and Presentism]. *Nauki ścisłe* [Exact Sciences]. No. 18, pp. 29-36. Available at: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/88571/discover> (accessed 16.03.2022). (In Polish).
23. Bessarab, M. (2008). *Lev Landau: roman-biografiya* [Lev Landau: Biographical Novel]. Moscow: Octopus, 263 p. (In Russ.).
24. Diller, A. (1998). Facing the Torpedo Fish: Becoming a Philosopher of One's Own Education. *Philosophy of Education Archive*, pp. 1-9. Available at: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/2078.pdf> (accessed 16.03.2022).
25. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In: Cranton, P. (Ed). *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions in Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, issue 74, pp. 5-12, doi: <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
26. Mezirow, J., Dirkx, J.M. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 123-139, doi: <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>

The paper was submitted 09.01.22

Accepted for publication 07.03.22