

УДК 378.001.3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ЕДИНСТВО ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ (ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ)

С. Н. Жаров

Воронежский государственный университет

Поступила в редакцию 30 августа 2019 г.

Аннотация: образовательный дискурс рассматривается как система мыслительных, речевых и поведенческих актов, обеспечивающая глубокое усвоение знания и единство образования и воспитания. Даются характеристики типов образовательного дискурса, действовавших в истории науки и культуры.

Ключевые слова: обучение, воспитание, знание, дискурс.

Abstract: the educational discourse is considered as a system of mental, speech and behavioral acts, providing a deep assimilation of knowledge and the unity of education and upbringing. The characteristics of the types of educational discourse acting in the history of science and culture are given.

Key words: education, upbringing, knowledge, discourse.

Обучение понимается как усвоение знаний об изучаемых предметах, что сразу же отделяет его от *воспитания*. В современном мире, делающем акцент на постоянном обновлении знаний, такой подход ведет к тому, что воспитание предстает факультативным компонентом образования. Так мы оказываемся в плену ложной дилеммы, ибо в истории культуры обучение всегда выполняло воспитательную роль, становилось фактором формирования души. «Обучение и воспитание тождественны, точнее, это различные стороны единой деятельности учителя», – писал Гегель [1, с. 28].

Одну из задач образования можно выразить известной формулой синергетики – *порядок из хаоса* [2]. Синергетика подразумевает, что порядок не внешним образом накладывается на хаос, но является внутренней возможностью исходного состояния. Аналогичная ситуация имеет место и в образовании. Идеи могут быть по-настоящему усвоены лишь в том случае, если они находят внутренний отклик в душе обучающегося. Усвоенные идеи не только говорят о мире, они наводят порядок в душе, стремящейся к внутренней гармонии. Это прекрасно выразил Гуго Сен-Викторский (XII в.): «...более всего размышление оберегает душу от хаоса земной деятельности... и позволяет в этой жизни, как предварение, иметь сладость вечного отдохновения» [3, с. 74]. Настоящее обучение не

только дает знание о предмете, но и позволяет человеку по-новому раскрыть самого себя. Открытие того, кто есть *я сам*, неотделимо от способов освоения мира, в которых осуществляется моя субъективность. Речь идет не просто о самосознании, но об обретении духовной свободы через освоение противопоставленного мне предмета, будь то реальный процесс или изучаемая научная теория.

Фихте выразил это в терминах субъективного идеализма. Для него познаваемая природа – средство, созданное духовной силой человека, «...необходимое для того, чтобы эту силу, саму по себе невидимую, сделать видимой» [4, с. 696]. Этот тезис может быть оспорен в рамках онтологии, но он справедлив, если речь идет об экзистенциальном смысле познания. Гений, проводящий полжизни в мучительных раздумьях, и студент, способный забыть о радостях жизни, погрузившись в изучение сложной теоремы, – оба они тратят душевные силы не ради знания как такового, безличного и лишенного человеческой адресованности. Они работают ради обретения внутренней силы, которая размыкает горизонты их духовного мира и связывает понимание нового предмета с новым открытием самого себя. Аналогичный сюжет мы видим и в культурах Востока. Вот вдохновленные суфийскими мотивами строки Низами: «Вникни, мудрый, в суть растений, почвы и камней, / Вникни в суть существ разумных, в суть природы всей, / И в любом живом творенье можешь ты открыть / Главное, что и по смерти вечно будет жить. / Все

умрет, все сгубит время, прахом истребя. / Вечно будет жить познавший самого себя. / <...> / Если ты себя, как свиток, правильно прочтешь, / Будешь вечен. В духе – правда, остальное – ложь» [5, с. 50].

Здесь возможно возражение в том плане, что связь между изучением мира и открытием самого себя имеет значение для философской рефлексии, но не для повседневной практики преподавания. Такой упрощенный взгляд господствует там, где обращают внимание главным образом на информационную сторону дела (именно она проверяется стандартными экзаменами и тестами). Знание-информацию передают и воспринимают без того, чтобы она затрагивала внутренние струны души, подобно тому как жидкости не изменяют строение сосуда, в котором они хранятся. Такое знание легко транслируется, но его совершенно недостаточно, чтобы привести ум к пониманию, а душу – к готовности отдавать силы для интеллектуальных свершений. Настоящие знания усваиваются иным образом. Как писал Платон, «...знания... нельзя унести в сосуде... придется... принять их в собственную душу...» [6, с. 423].

Не будучи укоренено в человеческой душе, знание неспособно мобилизовать внутренние силы человека, без участия которых осуществление знания сведется к повторению, и никогда – к творчеству. Об этом говорил знаменитый персидский поэт Руми (XIII в.): «Знание, сердца коснувшись, другом станет, / знание, тела коснувшись, грузом станет» [7, с. 236]. Но сходным образом рассуждает и рационалист Гегель, сравнивающий отношение мыслителя к своим идеям с той душевной причастностью, с какой крестьянка относится к персонажам домашнего обихода: «Круг жизни крестьянки очерчен ее коровами... сынишкой Мартеном и дочкой Уршелью... Философу так же интимно близки – бесконечность, познание, движение...» [8, с. 532].

Иначе говоря, переход от знания-информации к укорененному в человеческой субъективности знанию-пониманию является необходимым этапом подлинного образования [9]. Отсюда возникают два взаимосвязанных вопроса.

1. Каким путем можно сделать безличное рациональное знание внутренне значимым если не для всех, то для большинства обучающихся? Ясно, что всегда будут существовать талантливые ученики, для которых знание есть предмет не только ума, но и внутреннего тяготения души. Но таких мало.

2. Каким образом и *какие* душевные качества воспитываются в процессе правильно организованного обучения? Для ответа на этот вопрос

мало рассуждений и деклараций, нужно обращение к образовательному опыту мировой культуры.

Прежде всего, задумаемся, чем обеспечивается процесс передачи знания. Часть их усваивается из книг, но для того, чтобы книга могла нас чему-то научить, мы должны иметь первичный кругозор, сложившийся интерес и умение читать и понимать сложные тексты. Все это формируется там, где знание сопряжено с языковыми практиками и коммуникацией. Эта сфера выражается понятием *дискурса*. В классической трактовке дискурс – это последовательность мыслей (так полагал Фома Аквинский [10, с. 193]) или, более конкретно, последовательность мысленных актов, выраженная в языке. В современной литературе дискурс рассматривается и как «последовательность совершаемых в языке коммуникативных актов» [11, с. 671], как «речь, «погруженная в жизнь», в отличие от *текста*» [12, с. 87]. Но это означает, что дискурс осуществляется не только (а иногда и не столько) в речи, но и в самых разнообразных актах общения. В такой трактовке понятие дискурса выводит нас из сферы *языка* в сферу коммуникативных *социальных действий*.

В классической теории социального действия (М. Вебер [13]) основным актором выступает индивид¹, а социальность присутствует в виде соотносительности с *другими* [Там же, с. 603, 626]. В теории дискурса, напротив, те, кто у Вебера фигурируют как «другие», являются *внутренними* персонажами дискурса. Аналогично, применительно к науке, И. Т. Касавин говорит о «внутренней социальности» познавательного дискурса [14, с. 108]. Социальность реального дискурса связана с отношениями внутри самих дискурсивных практик. В дискурсе нерасторжимо сплетены, с одной стороны, индивидуальные мысленно-речевые акты, а с другой, – идеи и действия, рожденные коллективным субъектом. В этом контексте совершенно справедлива мысль о том, что «знаменитый тезис о тождестве бытия и мышления может быть... интерпретирован как единство языка и мира» [15, с. 86].

Коммуникативная сторона дискурса выступает как действенный механизм, обеспечивающий усвоение человеком идеальных миров, созданных культурой. Педагогика всегда пыталась понять, как знание превращается из внешних для ученика форм в усвоенный способ постановки и решения исследовательских задач, т. е. в *парадигму*. Вводя понятие парадигмы, Т. Кун [16] сделал принципиальный шаг, указав на внутреннюю

¹ «...понимающая социология... рассматривает отдельного индивида и его действие как первичную единицу...» [13, с. 507].

связь знания с научным сообществом. Однако сам способ формирования парадигмы остался за скобками рассмотрения. Сегодня этот способ может быть схематически эксплицирован через обращение к дискурсивным практикам. Все они осуществляются в рамках *социокогнитивного контура*, представляющего собой «знание, взятое в соединении с реальными процедурами его социального функционирования» [17, с. 21]. В рамках этого контура дискурсы обеспечивают живую, а не только абстрактно-понятийную связь между предметом мысли и человеческой субъективностью. Такой подход позволяет в новом ракурсе увидеть знакомые проблемы эпистемологии и философии образования.

Одна из задач эпистемологии состоит в том, чтобы объяснить, как и почему некоторое знание (одно из многих, циркулирующих в сфере научной коммуникации) возводится научным сообществом в ранг парадигмы. В образовании, напротив, проблемой является обратное движение. Каким образом абстрактная интеллектуальная форма не просто усваивается учеником, но становится для него вдохновляющим нормативом? Упоминание о вдохновляющей силе норматива здесь не является риторическим оборотом. Знание никогда не обретет силу парадигмы, если не сумеет мобилизовать душевные силы человека на осуществление предзаданного образца [18]. Социально-психологические механизмы этой мобилизации обеспечиваются образовательным дискурсом. В рамках научного дискурса экзистенция гения воплощается в интеллектуальные формы, возвышающиеся над индивидуальной субъективностью. В образовательном дискурсе, напротив, всеобщие формы обретают возможность затронуть человеческую экзистенцию, мобилизовать ее к познанию и творчеству [19]. Специфика хорошего образования состоит не в том, что экзистенция «подгоняется» под безличную идею, а в том, что идея рождает экзистенциальный отклик, мобилизующий человека на служение общей норме. Но человека изначально задевает не знание как таковое (способность экзистенциально реагировать на знание – черта немногих людей), а *общение*. Образовательный дискурс и есть тот живой посредник, который обеспечивает единство знания и душевных сил человека. Здесь знание, будучи встроено в систему общения, становится не только интеллектуальной, но и социально-психологической детерминантой личности. А это означает, что в образовательном дискурсе усвоение знания неотрывно от формирования социальных и душевных качеств. Подчеркнем, что имеются в виду именно те качества, которые неотделимы от усвоения знания. В этом

контексте становится понятным внутреннее единство обучения и воспитания.

Чтобы не быть голословными, обратимся к тем личностным качествам, которые обретаются учащимися внутри конкретных образовательных дискурсов. Примеры можно почерпнуть из образовательных практик прошлого. Мы нередко видим в них своего рода интеллектуальный и социальный антиквариат, любопытную, но неактуальную сегодня архаику. Однако при внимательном рассмотрении можно выделить инвариантные, сущностно значимые для всех эпох человеческие качества, которые и обеспечивались соответствующими дискурсами. Систематический анализ этих качеств и формирующих их дискурсивных механизмов – задача, нерешаемая в рамках одной статьи. Поэтому коротко укажем на некоторые типичные для классических дискурсов связи между *обучением и формированием личности*.

Во-первых, классические образовательные дискурсы демонстрируют устойчивую связь между *уровнем знания и социальным статусом*. Владение знанием влечет за собой социальное признание индивида сначала внутри образовательной системы, а потом и в более широких сферах.

Характерна организация дискурса в старой еврейской школе, Бейт Мидраше. «...на возвышении... сидел Глава Бейт Мидраша. Напротив него рядами сидели ученики. <...> В первом ряду сидели большие Мудрецы и среди них – выдающиеся ученики Главы Бейт Мидраша, которые... могли почти равноправно участвовать в дискуссии. <...> Если ученик продвигался в учебе, ему отводили место в ряду, более близком к учителю» [20, с. 25]. В Древнем Египте старый жрец учит своего ученика: «Побратайся со свитком и с письменным прибором» [21, с. 14]. Это – нелегкое братание, но высока и награда, о которой, вслед за перечислением трудностей обучения, упоминает древний папирус: «А писец никому не повинует, ему же повинуются все» [21, с. 17]. В средневековом Тибете «...ученая степень не только определяет... ранг... монаха (буддийского. – С. Ж.) в... теократическом обществе, но и выступает знаком его приближенности к кодам тибетского социума вообще...» [22, с. 38]. В Германии XIX в. лица, получившие университетское образование, «являют собой нечто вроде “дворянства государства”» [цит. по: 23, с. 45]. При этом университетская образованность имела не только социальный, но и своего рода сакральный ореол. Характерны слова Гегеля: «Наши университеты и школы – вот наша церковь» [24, с. 360–361].

Во-вторых, для классических образовательных дискурсов характерно признание, с одной

стороны, самооценности знаний, а с другой, – внутреннего достоинства их владельца. Сначала это относилось к занятиям метафизикой, выводящим человеческий ум в свободный от земного убожества идеальный мир истины и красоты. Отсюда – слова Платона: «Неужели ты думаешь... что человек, устремивший к нему взор, подобающим образом его созерцающий и с ним неразлучный, может жить жалкой жизнью?» [25, с. 122]. Фихте распространяет этот подход на всю науку. Обучение позволяет человеку в качестве ученого «стать причастным божественному понятию о мире... а вследствие этого как его личность, так и его дело становятся для него священными...» [26, с. 224].

Более конкретную картину мы получим, выделив *исторические типы* дискурсов. Каждая великая культура вырабатывает свой, доминирующий в ней тип образовательного дискурса. Однако старые дискурсивные практики никогда не исчезают бесследно – они или отходят на периферию, занимая подчиненное положение, или сопрягаются с иным, чем прежде, уровнем обучения. Для сменяющих друг друга образовательных дискурсов справедливо то, что М. М. Бахтин сказал о культурных смыслах: в исторической перспективе мы видим «...бесконечный... диалог, в котором ни один смысл (в нашем контексте: *дискурс*. – С. Ж.) не умирает» [27, с. 372].

Следует отметить нетривиальность отношений между научным и образовательным дискурсами каждой эпохи. С одной стороны, они внутренне связаны, ибо образование на своих вершинах готовит человека к занятиям наукой. С другой стороны, вряд ли возможно априорно отождествлять эти два дискурса. Не вдаваясь специально в анализ этого вопроса, перечислим основные типы образовательных дискурсов, указав их типичные черты.

Традиционный дискурс приобщает к знанию через включение обучающегося в сакрализованную традицию. Изучаемый текст здесь выступает не просто как носитель информации, но как смысловая модель, постоянное и упорное воспроизведение которой оставляет неизгладимый след в уме и душе ученика. В Древнем Египте «ежедневный урок по переписыванию текстов в среднем обычно равнялся трем страницам. Иногда писали и больше, до десяти и даже двенадцати страниц в день, а иногда, наоборот, меньше» [21, с. 15]. М. Э. Матье приводит совет старого жреца своему ученику: «Люби писания и ненавидь танцы... Пиши день целый пальцами твоими и читай ночью» [Там же, с. 11]. Подобный дискурс господствует и на первой ступени античной культуры, не исчезая полностью вплоть до ее заката. В роли

канонического текста выступают поэмы Гомера, который «представляет уму своего воспитанника идеализированные образцы героической *αρετή*...» [28, с. 33].

Соревновательно-теоретический дискурс осуществляется через дискуссию и конкуренцию выдвинутых в ней аргументов и решений. Этот тип дискурса берет свое начало у софистов, но обретает свое метафизическое обоснование только у Сократа. Если софисты ищут победы ради нее самой, то у Сократа конкуренция аргументов есть способ самораскрытия истины. Спор – стихия сократической мысли; по выражению Платона, «вызывать Сократа на разговор – это все равно что звать ездока в чистое поле» [29, с. 241].

Герменевтический (текстуально-проблематизирующий) дискурс основан на свободном обсуждении вопросов, возникающих при понимании канонических текстов. Этот тип дискурса обычно соотносят со средневековыми университетами Запада, однако он зародился гораздо раньше – в Древней Индии. Индийская диспутационная традиция была гораздо более жесткой, чем западная. «Если спорили только два лица, то иногда побежденный должен был лишиться себя жизни – броситься в реку, или со скалы, или сделаться рабом победителя, перейти в его веру» [30, с. 67]. Порой в такого рода диспутах «...принимали участие целые монастыри (буддийские. – С. Ж.), которые вследствие неудачи могли исчезнуть вдруг после продолжительного существования. ...Право красноречия и логических доказательств было до такой степени неоспоримо в Индии, что никто не смел уклониться от вызова на спор» [Там же, с. 68]. В эпоху Средневековья диспут был одним из главных методов обучения в тибетских «монастырях-университетах», как их называет А. А. Базаров [22, с. 37–38]. Как и в университетах Запада, искусство аргументации тут было неотделимо от досконального знания канонических текстов. Не столько текст входил в ум ученика, сколько ученик отдавался тексту, вживаясь в него и становясь живым проводником его смыслов. По монастырским правилам, «предварительное заучивание следует довести до такой степени совершенства, чтобы студент не терялся в... труднейшей ситуации спора. О тех диспутантах, которые умели хорошо ориентироваться в учебных текстах, но не в собственной памяти, средневековые университетские шутники говорили: они хранят знания в ящике, где лежат книги» [Там же, с. 44]. В буддийском образовании подлинный смысл науки не в том, чтобы раскрыть картину мира, а в том, чтобы обеспечить духовное восхождение, направить на путь, ведущий к высшим духовным состояниям.

«В буддизме... основное содержание учения – не ознакомление учеников с... информацией, но поворот... заблуждающегося... ума... “тренировка-очищение” или “преобразование”» [31, с. 140].

Обращаясь к европейскому Средневековью, отметим, что здесь не было четкой границы между научным познанием и обучением. Средневековый ученый осознает свое знание как *выученное*, воспринятое от священного первоисточника. Как писал Исидор Севильский (ок. 570–636 гг.), «наука (disciplina) имя получила от научения (discendo)... Ведь “знать” (scire) произошло от “учиться” (discere)...» [32, с. 7]. И научный, и образовательный дискурсы Средневековья имели герменевтический характер, будучи связаны с толкованием божественных истин. «Если в Новое время ученый – тот, кто исследует, то ученый в Средние века – тот, кто знает об истинном знании» [33, с. 12].

Античный и средневековый образовательный дискурсы формировали тип личности, для которой рациональный аргумент более важен, чем чувственная очевидность, а логика идей важнее логики житейских обстоятельств. Сегодня мы привычно делаем акцент на том, что данное качество вело к умозрительности, замкнутости ума на сплетенном им самим мире понятий и силлогизмов (по Ф. Бэкону, «метод паука» [34, с. 107]). Но здесь важна и другая сторона, состоящая в безусловном уважении к знанию, в готовности подчинить себя неочевидной истине. Иначе образовательный дискурс будет формировать не *служителей истины* (а именно так воспринимались ученые), но *торговцев истиной* и менеджеров по ее применению. Безусловно, современный мир не может обойтись без научного менеджмента, но прежде, чем управлять трансляцией и применением научных истин, их нужно *открыть*, а это открытие требует иной мотивации, чем мотивация успешных менеджеров.

Новое время обратилось к эксперименту как методу постижения природы, однако решающим стало не само по себе воздействие на природу, но его включенность в особый тип дискурса. Эксперимент создает почву не для эзотерических видений и символов (как в алхимии), но для математического расчета. Новый дискурс можно назвать **экспериментально-проблематизирующим**. Обсуждаемые вопросы здесь рождаются не в умозрительных беседах, но при объяснении опыта. Соответственно, меняется и характер научной коммуникации. У Декарта на место доверия к авторитетам приходит сомнение ко всему, что пришло в разум *извне* [35]. Напротив, Бэкон и создатели Королевского общества стремятся к знанию, которое может быть удостоверено наблю-

даемым внешним фактом (отсюда девиз: *nullius in verba* – ничего со слов). Но за этим стремлением стоит такое же отвержение авторитетов и доверие к самому себе. «Принцип опыта, – отмечает Гегель, – содержит в себе то бесконечно важное положение, что для... признания какого-либо содержания требуется, чтобы человек сам участвовал в этом... чтобы он находил такое содержание согласующимся и соединенным с его собственной уверенностью в себе...» [36, с. 91]. По описанию В. И. Арнольда, Р. Гук, работая в Королевском обществе в должности куратора, должен был еженедельно (кроме летних каникул) показывать членам Общества опыты, убеждающие их в надежности открытий, сделанных другими учеными [37, с. 7–8].

В XVII в. подобный подход характерен прежде всего для научного дискурса; в университетах занятия еще шли по старинке. Но с развитием новой (гумбольдтовской) модели университета учебные лаборатории стали неотъемлемым элементом учебного процесса. Правда, в обучении эксперимент меняет свой смысл: он не инициирует новые объяснения, а лишь иллюстрирует уже найденные. На первый план выходит методичное освоение внутренней логики теоретически понятого предмета. Поэтому в XIX – первой половине XX века в гимназиях и университетах царит **дисциплинирующий образовательный дискурс**. Слово «дисциплинирующий» имеет два значения, и здесь работают они оба. С одной стороны, ученик находится в рамках дисциплинарной (предметной) парадигмы, которая через многочисленные упражнения становится внутренним стандартом мышления. С другой стороны, в гимназиях действует жесткая дисциплина, многократно описанная в художественной литературе. Конечно, в университетах мы видим академическую свободу, но не стоит забывать, что она идет рука об руку с высокими (в том числе формальными) требованиями к соискателям степеней и званий. Университетский экзамен имеет академическую свободу своей предпосылкой, однако плоды этой свободы проверяются на прочность в весьма жестком режиме. Такова классическая связка свободы и дисциплины. Прежде, чем стать основой интеллектуальной свободы, истина приходит к ученику в виде внешней, довлеющей над ним силы. Гегель формулирует это в виде общего закона: «...истина открывается вначале человеку как нечто предпосланное... то есть вначале открывается... как авторитет. Всякая истина... открывается человеку вначале таким образом» [8, с. 316]. Что касается обучения, то индивидуальный дух «...должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего...» [38, с. 74].

И тут напрашивается вопрос. Как получилось, что наследники Просвещения в определенном плане оказались более интеллектуально скованными, чем средневековые студенты и магистры, жившие в стихии диспутов? Прежде всего, нужно вспомнить, что схоластические диспуты не выходили за рамки, заданные религиозными догматами. Интеллектуальная свобода сводилась к возможности различных истолкований религиозной парадигмы, не подлежащей какой бы то ни было критике, не говоря уже о возможности изменения. Новое время создает принципиально иную ситуацию. Научная картина мира есть продукт не божественного, а человеческого разума, а значит, не защищена от возможных сомнений. В период «нормальной науки» (до начала научной революции) эти сомнения не способны поколебать принятую парадигму, поскольку она ежедневно подтверждает свою эффективность в тысячах применений. Так обстоит дело в науке: ученые дорожат действующей парадигмой, воспринимая ее как незаменимый инструмент. Однако в рамках образовательного дискурса имеет место иное соотношение сил и мотивов.

Молодые умы, наделенные фантазией, но еще не ощутившие на своем опыте логическую прочность изучаемой парадигмы, легко могут поддаваться соблазну броской, но малообоснованной выдумки. В научном дискурсе такой подход блокируется тем, что Р. Мертон называл «организованным скептицизмом» [39, с. 780–781]. В средневековом студенческом диспуте, кроме авторитета догматов, действовала еще и логическая культура, поддерживаемая «магистром студентов», к которому предъявлялись довольно высокие требования [40]. В рамках современного студенческого общения такие фильтры не работают, а это может создать предпосылки для популярности псевдонаучных концепций². И дело здесь не только в уровне знаний, но и в интеллектуальной ответственности за выдвинутую гипотезу. Например, средневековый диспут такую ответственность предполагал и культивировал [42, с. 323], в то время как она практически отсутствует у современного студенчества. И это еще один повод задуматься над образовательными дискурсами с точки зрения формируемых ими личностных качеств. Заметим, что сказанное никоим образом не означает отрицание

значимости диспутов и дискуссий. Речь о том, что систематические диспуты как метод обучения эффективны лишь тогда, когда направлены на решение конкретных задач: результат здесь легко проверяем, а социальный успех спорщиков связан с их реальными достижениями.

Сегодня в мире формируется **интеллектуально-инструменталистский образовательный дискурс**, в рамках которого знание изучается в связке с его технологическими и маркетинговыми проекциями. Это соответствует тенденциям развития Запада, где научное знание теряет статус всеобщего достояния и начинает выступать в качестве товара, а также административно-управленческого и политического ресурса [43–45]. Что касается российского образования, то сегодня оно находится в ситуации выбора между альтернативами, отдаленные следствия которых с трудом поддаются прогнозированию. *Дисциплинирующий дискурс* теряет прежний авторитет, размываясь влиянием самых разных факторов – от пренебрежения к не приносящим сиюминутной прибыли фундаментальным знаниям до постмодернистской релятивизации истины. Одни склонны видеть в этом неизбежное прощание с прошлым, другие обращают внимание на опасность забвения традиций, которые в свое время вывели российское образование на передовые позиции в мире. В этой ситуации было бы наивно предлагать умозрительно сконструированную модель образования. Стать реально-стью должно то, что отвечает потребностям развития России, ее экономики и культуры. Вопрос в том, правильно ли мы осознаем эти потребности. Например, можно ли считать эффективным технологическую ориентацию образования, если потерян вкус к фундаментальному знанию, без которого невозможны подлинные технические новации? Можно ли в целях развития свободы развивать «игровую» ориентацию обучения, если она сводит на нет серьезное отношение к знаниям? И, наконец, вопрос, прямо вытекающий из проведенного выше анализа. Можно ли судить об эффективности образования по его чисто информативной составляющей? Даже если речь идет о *знании*, все равно оно не сводится к информации, но включает в себя связь с глубинами человеческой субъективности. Поэтому образовательный дискурс следует оценивать не только по результатам тестов и экзаменов, но и по формируемым в нем личностным качествам, неотделимым от усвоения когнитивных форм. Именно на такой подход и следует ориентироваться, выстраивая стратегию высшего образования [46].

² Сегодня даже на уровне научной рефлексии не так просто выделить критерии, позволяющие безошибочно отличить науку от псевдонауки (на это справедливо указывают В. А. Бажанов и А. М. Конопкин [41]). У серьезного ученого в таких случаях срабатывает не только рациональный критицизм, но и выработанная практикой *научная интуиция*, которой еще нет у студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1972. – Т. 1. – 668 с.
2. Пригожин И. Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : Прогресс, 1986. – 432 с.
3. Гуго Сен-Викторский. Дидаскаликон. Об искусстве обучения / Гуго Сен-Викторский. – Москва ; Санкт-Петербург : Петроглиф, 2016. – 336 с.
4. Фихте И. Г. Факты сознания / И. Г. Фихте // Соч. : в 2 т. – Санкт-Петербург : Мифрил, 1993. – Т. 2. – С. 619–769.
5. Низами. Семь красавиц : поэма / Низами. – Москва : Гос. изд-во худож. лит., 1959. – 396 с.
6. Платон. Протагор / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – Москва : Мысль, 1994. – Т. 1. – С. 418–476.
7. Руми Джалал ад-дин. Поэма о скрытом смысле. Первый дафтар / Джалал ад-дин Руми. – Санкт-Петербург : Петербургское Востоковедение, 2007. – 448 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1977. – Т. 2. – 573 с.
9. Жаров С. Н. Образование в потоке перемен : что значить «знать», и какому знанию мы учим / С. Н. Жаров // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2017. – № 1. – С. 42–47.
10. Фома Аквинский, св. Сумма теологии / Св. Фома Аквинский. – Москва : Изд. Савин С. А., 2006. – Ч. 1, вопросы 1–64. – 817 с.
11. Гутнер Г. Б. Дискурс / Г. Б. Гутнер, А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – Москва : Мысль, 2010. – Т. I. – С. 670–671.
12. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с.
13. Вебер М. Избр. произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 808 с.
14. Касавин И. Т. Познание в мире традиций / И. Т. Касавин. – Москва : Наука, 1990. – 207 с.
15. Касавин И. Т. Социальная эпистемология : фундаментальные и прикладные проблемы / И. Т. Касавин. – Москва : Альфа-М, 2013. – 560 с.
16. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : Прогресс, 1977. – 301 с.
17. Жаров С. Н. Наука и религия в интегральных механизмах развития познания / С. Н. Жаров // Естествознание в борьбе с религиозным мировоззрением. – Москва : Наука, 1988. – С. 19–33.
18. Жаров С. Н. Смысловые основания научного творчества (Наука – дело или Деяние?) / С. Н. Жаров // Человеческое измерение науки. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1995. – С. 23–51.
19. Мещерякова Н. А. Формирование творческой субъективности в процессе университетского образования / Н. А. Мещерякова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2008. – № 1. – С. 98–103.
20. Штейнзальц А. Введение в Талмуд / А. Штейнзальц. – Москва : Курчатовский институт, 1993. – 382 с.
21. Матье М. Э. Что читали египтяне 4000 лет тому назад / М. Э. Матье. – Ленинград : Государственный Эрмитаж, 1936. – 118 с.
22. Базаров А. А. Институт философского диспута в тибетском буддизме / А. А. Базаров. – Санкт-Петербург : Наука, 1998. – 184 с.
23. Рингер Ф. Закат немецких мандаринов : академическое сообщество в Германии, 1890–1933 / Ф. Рингер. – Москва : Новое лит. обозрение, 2008. – 648 с.
24. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1971. – Т. 2. – 630 с.
25. Платон. Пир / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – Москва : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 81–134.
26. Фихте И. Г. О сущности ученого и ее явлениях в области свободы / И. Г. Фихте // Фихте И. Г. Наставление к блаженной жизни. – Москва : Канон+, 1997. – С. 167–258.
27. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
28. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / А.-И. Марру. – Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. – 425 с.
29. Платон. Тезет / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – Москва : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 192–274.
30. Васильев В. П. Буддизм, его догматы, история и литература / В. П. Васильев. – Санкт-Петербург : Тип. Имп. Академии наук, 1857. – Ч. I. – XII, 356 с.
31. Кожевникова М. Учение. Книга о философии образования в буддизме : в цитатах, примерах и размышлениях / М. Кожевникова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2014. – 294 с.
32. Исидор Севильский. Этимологии, или Начала : в XX кн. / Исидор Севильский. – Санкт-Петербург : Евразия, 2006. – Кн. I–III, Семь свободных искусств. – 352 с.
33. Рабинович В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух / В. Рабинович. – Москва : Книга, 1991. – 450 с.
34. Бэкон Ф. Соч. : в 2 т. / Ф. Бэкон. – Москва : Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с.
35. Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках / Р. Декарт // Соч. : в 2 т. – Москва : Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 250–296.
36. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1974. – Т. 1. – 452 с.
37. Арнольд В. И. Гюйгенс и Барроу, Ньютон и Гук – первые шаги математического анализа и теории катастроф, от эволюент до квазикристаллов / В. И. Арнольд. – Москва : Наука, 1989. – 96 с.

38. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.

39. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – Москва : Хранитель, 2006. – 876 с.

40. Порядок диспутов в Сорбонне [XIV в.] // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. – Москва : Аспект пресс, 1994. – Т. 2. – С. 206–209.

41. Бажанов В. А. О классификации подходов к определению псевдонауки : традиции и новации / В. А. Бажанов, А. М. Конопкин // Эпистемология и философия науки. – 2012. – Т. XXXI, № 1. – С. 174–191.

42. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 560 с.

43. Ziman J. "Postacademic science" : constructing knowledge with networks and norms / J. Ziman // Science Studies. – 1996. – Vol. 9, № 1. – P. 67–80.

44. The Capitalization of Knowledge : A Triple Helix of University–Industry–Government / ed. by R. Viale, H. Etzkowitz. – Cheltenham (UK) ; Northampton (MA, USA) : Edward Elgar, 2010. – XI, 351 p.

45. Тищенко П. Д. «Коммерциализация» фундаментальной науки – инновационные социальные технологии / П. Д. Тищенко // Человек. – 2014. – № 6. – С. 111–126.

46. Садовничий В. А. Университеты, общество и будущее человечества / В. А. Садовничий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2019. – № 2. – С. 5–14.

Воронежский государственный университет

Жаров С. Н., доктор философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания

E-mail: zharov_sn@mail.ru

Тел.: 8 (473) 255-08-57

Voronezh State University

Zharov S. N., Dr. Habil. in of Philosophy, Associate Professor of the Department of Ontology and Theory of Knowledge

E-mail: zharov_sn@mail.ru

Tel.: 8 (473) 255-08-57