

УДК 37.012.1

UDC 37.012.1

09.00.00 Философские науки

Philosophical sciences

**СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ДИСКУРСА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В
ГЕРМАНИИ И РОССИИ¹****THE SUBJECT OF EDUCATIONAL
DISCOURSE OF HIGHER SCHOOL IN
GERMANY AND RUSSIA**

Сюткина Инна Сергеевна

Siutkina Inna Sergeevna

к. филос. н., доцент кафедры профессионального
инострannого языка для естественнонаучных
специальностейCand.Philos.Sci., assistant professor, the Department
of Foreign Languages for Specific Purposes for
Science Facultiesinna.siutkina@gmail.cominna.siutkina@gmail.com

SPIN-код РИНЦ = 9790-5062

RSCI SPIN-code = 9790-5062

*ФГБОУ ВПО Удмуртский государственный
университет, Ижевск, Россия**Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

В данной статье рассматривается критика образовательного дискурса деятельностного подхода. В современной российской философии эта точка зрения подробно представлена в работах И.А. Караваевой. В рамках теории деятельности объективность выступает основным критерием образовательного процесса, тогда как учитель и ученик теряют собственную субъектность. Пока учитель воспроизводит выбранный не им материал, в рамках выбранного не им метода, ученик должен наиболее близко к оригиналу повторить заданный материал. Процесс обучения напоминает отражение в зеркале. Статья ставит вопрос о том, как вернуть субъективность в образовательный дискурс. Для этого необходимо обращение к классической немецкой философии Ф.В.Й. Шеллинга (представление о «безосновности» знания) и современной континентальной философии Ж. Делёза (о тождестве мышления и обучения), благодаря которому учитель и ученик включаются в процесс со-мышления и со-обучения. Диалог между учителем и учеником производит уникальную и непредсказуемую ситуацию обучения, в ходе которой мышление провоцируется необходимостью расшифровки знаков и придания им смысла. В плане дидактики это влечет за собой отказ от иллюзии примордиального знания и переход в пост-методологическое пространство образования

This article explores the critics of educational discourse within activity theory. This critical approach is provided explicitly in contemporary Russian philosophy by I.A. Karavaeva. Within activity theory, the idea of objectivity serves as a main criterion of an educational process, whereas a teacher and a student are losing their subjectivity. While a teacher is reproducing the learning material by means of the method, both of which are determined not by himself, a student should be reproducing the provided material as close to the original as possible. The learning process resembles the reflection in the mirror. The article raises the question of how to return the subjectivity back to educational discourse. The article states that we should take into account the classical German philosophy by F.W.J. Shelling (concept of “un-grounding” of knowledge) as well as the contemporary continental philosophy by J. Deleuze (identity of thinking and learning). These theories help to understand how a teacher and a student can think and learn together. The dialogue between a teacher and a student produces a unique and contingent learning situation, when thinking is provoked by the necessity of interpreting signs and making them meaningful. In terms of didactics, this results in abandoning the illusion of primordial knowledge as well as in transition towards the post-methodological approach in education

Ключевые слова: ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД, СУБЪЕКТИВНОСТЬ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС, ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД, КЛАССИЧЕСКАЯ НЕМЕЦКАЯ ФИЛОСОФИЯ, ШЕЛЛИНГ, СОВРЕМЕННАЯ ФРАНЦУЗСКАЯ ФИЛОСОФИЯ, ДЕЛЕЗ

Keywords: PHILOSOPHY OF EDUCATION, ACTIVITY THEORY, SUBJECTIVITY, EDUCATIONAL DISCOURSE, ACTIVE LEARNING, CLASSICAL GERMAN PHILOSOPHY, SHELLING, CONTEMPORARY FRENCH PHILOSOPHY, DELEUZE

¹

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00263.

Проблема субъекта образовательного дискурса ставит вопрос об отношениях учителя и ученика. Кем являются ученик и учитель в процессе обучения? Возможны ли равноправные отношения между ними? Что представляет собой обучение как результат этих взаимоотношений?

В традиционном подходе, который И.А. Караваева называет деятельностью [2, с. 13-30], ученик представляет собой сосуд, который необходимо наполнить знаниями. В дальнейшем ученик воспроизводит эти знания, чем лучше он это делает, тем успешнее прошел процесс обучения. Качество знания оценивается исходя из его объема и точного соответствия образцу, качество обучения – приращением уже имеющегося знания. Знания ученика должны отражать объективно данную реальность, то есть, его роль ограничивается пассивным повторением усвоенного знания. Результат процесса обучения изначально задан, еще до начала самого образовательного процесса, то есть ученик представляет собой реальное воплощение платоновской идеи и должен максимально близко воспроизвести изначально заданный идеал. Предлагаемые задачи уже имеют решения, и это решение должно быть правильно реконструировано учеником.

Образование рассматривается как деятельность по внедрению и усвоению объективно данного знания, то есть представляет собой технологический процесс. Функционализм является основной характеристикой процесса образования в деятельностном подходе. В данной системе учитель находится в центре внимания, так как занятия, в основном, имеют фронтальный характер и требуют от ученика дисциплины и послушания. Однако задачи учителя ограничиваются презентацией доксихического знания и контролем его усвоения учениками, поэтому можно предположить, что учитель, также как и ученик, является объектом данной образовательной системы, напоминающей фабрику по тиражированию знания. Присутствие учителя как субъекта даже

нежелательно, так как не позволяет дать объективную оценку результатам обучения. Учитель выполняет пассивную роль «проводника» определенной педагогической технологии и может быть в любой момент заменен другим учителем, без потери качества образовательного процесса: «Субъект выносится за пределы педагогического процесса, что позволяет детерминировать повышение вероятности достижения запланированной цели и, как следствие, объективности результата педагогического процесса» [2, с. 23]. Ученик выступает в деятельностном походе в качестве объекта приложения педагогических усилий, а учитель, по мнению И.А. Караваевой, представляет собой «место», через которое происходит проговаривание образовательного дискурса. В результате, учитель может быть заменен компьютером, а идеальный ученик в этой системе напоминает работа [2, с. 25].

Однако, технологизация обучения с целью получения более объективных результатов пока не принесла ожидаемых плодов. Напротив, отчет Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) за сентябрь 2015 года, в котором проведен анализ результатов международной программы оценки знаний PISA, указывает на то, что школьники, регулярно использующие современные технологии на занятии, показывают более слабые знания в математике, естествознании и т.д. [5]. Предполагается, что эти данные связаны не напрямую с использованием современных технологий на занятии, а с необходимостью пересмотра самих принципов использования компьютера в процессе обучения и, соответственно, пересмотром функционального, или деятельностного, подхода к процессу обучения.

Можно предположить, что деятельностный подход в его функциональном понимании предполагает вынесение мышления за пределы образовательного процесса. Учитель и ученик рассматриваются в качестве объектов, поскольку вынуждены воспроизводить изначально

заданные истины. Соответственно, возникает вопрос, как вернуть мышление и смысл в процесс обучения. В этой связи вызывают интерес работы немецкого профессора Генриха Рота, которые указывают на необходимость само-рефлексии для учителя.

В педагогической антропологии Генриха Рота предлагается разделение компетенций, которыми должен обладать учитель, на социальную, предметную и само-компетенцию (нем. «Selbstkompetenz»). Данная классификация была разработана в начале 70-ых гг. прошлого века и стала основой для классической дискуссии о понятии компетенции в Германии. Само-компетенция предполагает, с одной стороны, рефлексию собственных взглядов, ценностей и мотивации, имеющих значение для работы в качестве учителя, а с другой стороны, подразумевает наличие способности к рефлексии собственных способностей и способности к самоорганизации. Учитель должен уметь осмыслять собственные взгляды, ценности и их влияние на процесс обучения. Учителю необходимо понимать, в рамках какого метода он планирует и проводит свои занятия, и осознанно выбирать и использовать тот или иной метод обучения. Более того, способность к самоорганизации предполагает элемент неожиданности, обязательно возникающий во время занятий, поэтому к само-компетенции относится умение реагировать на непредсказуемое развитие ситуации в контексте образовательного процесса [6, с. 61]. Это означает умение импровизировать, слушать и также учиться у собственных учеников в ходе занятия. Такой подход предполагает, что у задачи могут быть разные решения, а знание конструируется в ходе совместной коммуникации учителя и учеников.

В рамках этого представления появляется другое понимание термина «деятельностный» или «деятельностно-ориентированный» (нем. «handlungsorientiert»). Деятельностно-ориентированное, или активное обучение (англ. «active learning») предполагает, что учитель избавляется от

роли «проводника» знания и скорее поддерживает, консультирует и направляет ученика в процессе самостоятельного обучения [4]. Проблемность обучения, ситуация выбора, самооценка ученика указывают на открытость знания, поиск которого ученики предпринимают самостоятельно. Знание не дается ученикам в изначально определенной форме, соответственно, его поиски могут привести к разным результатам и к разному индивидуальному опыту каждого из учеников. Для того чтобы участвовать в процессе активного обучения, ученик должен обладать высокой степенью самостоятельности и ответственности, поэтому на начальной стадии обучения требуется особая поддержка учителя, который помогает развитию самостоятельности и умения планировать индивидуальный процесс обучения. Деятельностно-ориентированное обучение направлено, с одной стороны, на процесс – так как ученики конструируют знание в процессе его поиска, и, с другой стороны, на продукт – так как продукт чаще всего оказывается презентацией этих поисков.

Понятие деятельностно-ориентированного обучения относится к области практики, однако его теоретическое обоснование можно проследить и в философских размышлениях на тему образования. В качестве примера стоит обратиться к исследованию Кристиана Ши Симкокса, который пишет о трансформации шеллингианской философии и ее влиянии на философию образования [7, с. 150-157]. В «Лекциях о философии университетского образования» Шеллинг разрабатывает представление о педагогике в рамках классического немецкого идеализма. Шеллинг исходит из необходимости целостности знания. Множества «частных», отдельных друг от друга наук и искусств должны иметь общее основание. В университетском образовании таким основанием является философия: «Философия, охватывающая всего человека и затрагивающая все стороны его естества, еще более приспособлена к тому, чтобы

освободить дух от ограниченности одностороннего образования и возвысить его в Царство Всеобщего и Абсолютного» [3, с. 4]. Для Шеллинга философия оказывается своеобразной «наукой наук», позволяющей соединять множество разрозненных знаний в «живое единство». Деррида в своей критической статье называет шеллингианскую философскую педагогику «теологией перевода». Философия становится «универсальным языком», метаязыком. Благодаря наличию такого языка мы можем переводить знание одной науки на язык другой, тем самым, устанавливая связь между ними. Предпосылкой этого классического представления является рационалистический оптимизм: вера в возможность всеобщего, целостного знания. Наличие философии как метаязыка делает возможной сам педагогический процесс. Задача учителя как носителя метаязыка передать его знание ученику. При этом учитель занимает активную позицию, а ученик – пассивную. Роль ученика сводится к восприятию и «вхождению в метаязык» философии. Поэтому педагогическая коммуникация оказывается монологической.

В «Исследовании сущности человеческой свободы и связанных с ней проблемах» Шеллинг пересматривает свою позицию. Он отказывается от представления о возможности всеобщего знания. Всегда остается некий «неустранимый остаток», не поддающийся рационализации. Именно этот остаток указывает на необходимость мыслить, не исходя из заданных предпосылок. Философия не может выступать больше в качестве метаязыка и универсального средства для перевода. Вместе с отсутствием метаязыка исчезает монологическая модель педагогики. Шеллинг становится сторонником диалогического подхода – запрещает публикацию транскрипта своих лекций, запрещает записывать свои лекции, поскольку знание – это живой процесс, который невозможно до конца объективировать. Диалогический подход предполагает, что студент может изучать философию, только непосредственно занимаясь философией.

Философия – это философствование, то есть ученик должен создавать философию, которая не создана заранее. Знание не дано изначально, а конструируется в процессе диалога ученика и учителя. При этом диалог невозможно повторить, поскольку каждый раз он может разворачиваться непредсказуемо разным способом. Соответственно, ситуация обучения всегда уникальна, и весьма проблематично подобрать объективные параметры для оценки ее результатов, как это предполагается в рамках деятельностного подхода в его функциональном понимании.

Данная непредсказуемость знания рассматривается в дальнейшем во французской философии 20-го века, так, в работе «Марсель Пруст и знаки» Жиль Делёз пишет об обучении мышлению как об обучении интерпретации знаков, их расшифровке: «Обучение имеет непосредственное отношение к *знакам*. Знаки являются объектом мирского обучения, а не некоего абстрактного знания. Научиться — это, прежде всего, рассмотреть материю, предмет, существо, как если бы они испускали знаки для дешифровки, для интерпретации. Нет ученика, который не был бы в какой-то мере «египтологом» в чем-либо. Столяром становятся только сделавшись чувствительным к знакам древесины, врачом - к знакам болезни. Призвание — всегда предназначение по отношению к некоторым знакам. Все, что нас чему-либо учит, излучает знаки, любой акт обучения есть интерпретация знаков или иероглифов» [1, с. 29]. Однако интерпретация знака не предполагает выявление объективного знания в виде конечного остатка, скорее, в процессе интерпретации происходит создание его смысла.

Для понимания этого процесса необходимо уточнить, что Делёз вкладывает в понятие мышления. Мышление не является, по его мнению, естественным процессом, свойственным человеку: «Акт мышления не вытекает из простой и естественной возможности. Напротив, он — единственное истинное творение. Творение же — это процесс образования

акта мышления в самой мысли и, следовательно, содержит в себе нечто, что совершает насилие над мыслью, вырывая ее из естественного оцепенения, из только абстрактных возможностей» [1, с. 125]. Представление о естественности мышления предполагает наличие самоочевидного, целостного внешнего мира, который функционирует по предзаданным законам – законам здравого смысла. Делёз говорит о том, что мышление «мечтает об объективном содержании» [1, с. 54]. Соответственно, такое мышление оказывается повторением догматических истин, лежащих в основании этого мира, и не влечет за собой открытия нового. Более того, мышление должно проходить по правилам изначально заданного метода и не отступать с указанного пути, в противном случае это приведет к ошибкам и заблуждениям. «Естественное» мышление является консервативным по своей сути и лишь повторяет то, что было уже дано в начале пути.

По Делёзу, начало мышления происходит через насильственное столкновение со знаком: «Знак — вот то, что вынуждает мыслить. Знак — это предмет встречи, и, в точности, — случайность встречи, гарантирующая неизбежность появления того, что позволит мыслить» [1, с. 125]. Мышление представляет собой обучение, посредством которого происходит изменение самого мыслящего субъекта. Это связано с тем, что субъекту предстоит найти новый путь истолкования знака, и результат этих поисков не может быть предрешен заранее. Обучение возможно только тогда, когда ученик учится мыслить по-новому, иначе, чем было принято до сих пор.

Поскольку обучение начинается с конкретной ситуации столкновения со знаком, то каждая ситуация требует своей собственной интерпретации. Мышление как обучение представляет собой расшифровку знаков. Установка на естественное мышление подразумевает, что решение уже содержится в задаче, соответственно, необходимо

продемонстрировать это решение. Однако мышление как обучение не предполагает заранее данного ответа и однозначного разрешения проблемы. Поиск смысла не предопределяется единственным методом, а, следовательно, возникновение смысла невозможно предсказать. Мышление как обучение не является отражением в зеркале разума готовых истин, вместо этого оно делает возможным творчество субъекта мышления и создание им нового. Задачей учителя оказывается спровоцировать эту встречу со знаком, подвести ученика к необходимости мышления, не предлагая ему готовых маршрутов и ответов.

Итак, в данной статье были обозначены точки пересечения образовательного и философского дискурсов, рассматривающих проблемы педагогики, свободы в обучении, диалогичности и непредзаданности обучения. Критика деятельностного подхода, осуществляемая И.А. Караваевой, согласуется с идеями классического философского дискурса в трудах Ф.В.Й. Шеллинга и с современным философским дискурсом в работах Ж. Делёза. Вместо функционального подхода к обучению, требующего от ученика повторения «вечных истин», ученик и учитель должны вступить в диалог, в ходе которого происходит поиск смысла, не предопределенного заранее и вряд ли поддающегося количественному измерению. Мышление представляет собой результат обучения и индивидуации учителя и ученика, которые возвращают себе свою субъективность. Обучение происходит в пост-методологическом пространстве, где учитель не привязан к одному единственному методу, а может варьировать их в зависимости от особенностей ситуации.

Список литературы:

1. Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки. – СПб.: Алетейя, 2014. – 192 с.
2. Караваева И.А. Деконструкция педагогического дискурса деятельностного подхода. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – 162 с.
3. Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования. – СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. – 352 с.

4. Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. – Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 2008. – 160 S.

5. OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection [Электронный ресурс]. – PISA: OECD Publishing, Paris, 2015. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

6. Seidel J. Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchungen zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung (Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, Bd. 3). – Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2012. –313 S.

7. Simcox K. Idealism and Education: Continuities and Transformations in Schelling's Philosophy and Its Implications for a Philosophy of Education [Электронный ресурс]. – Dissertation: University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico, 2013. – 180 p. – Режим доступа: <http://gradworks.umi.com/36/12/3612620.html>.

References:

1. Deleuze J. Marsel' Proust i znaki. – SPb.: Aleteja, 2014. – 192 s.

2. Karavaeva I. A. Dekonstrucija pedagogicheskogo diskursa dejatel'nostnogo podhoda. – Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2010. – 162 s.

3. Shelling F.W.J. Lekcii o metode universitetskogo obrazovaniya.– SPb.: Izdatel'skij dom «Mir», 2009. – 352 s.

4. Gudjons H. Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. – Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 2008. – 160 S.

5. OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection [Jelektronnyj resurs]. – PISA: OECD Publishing, Paris, 2015. – Rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

6. Seidel J. Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchungen zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung (Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, Bd. 3). – Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2012. –313 S.

7. Simcox K. Idealism and Education: Continuities and Transformations in Schelling's Philosophy and Its Implications for a Philosophy of Education [Jelektronnyj resurs]. – Dissertation: University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico, 2013. – 180 p. – Rezhim dostupa: <http://gradworks.umi.com/36/12/3612620.html>.