

«СЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич — канд. психол. наук, доцент. E-mail: polonn@bsu.by
Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
Адрес: Республика Беларусь, 220050, Минск, ул. Московская, 15-725

***Аннотация.** Основной проблемой, обсуждаемой в статье, является вопрос об условиях и эффектах реификации (овеществлении) гуманитарных реалий, производимой научно-педагогическим текстом. Физикалистская научная установка на реализацию «режима истины» рассматривается в качестве одного из основных реифицирующих условий. Дерейфикация связывается с «семиологическим поворотом» научно-педагогического высказывания, обусловленным самореферентностью научно-педагогического языка и коммуникативной объективацией его риторических форм. Еще одним условием дерейфикации выступает изменение образа научности, на который ориентируются науки об образовании.*

***Ключевые слова:** дискурс, научно-педагогический текст, «режим истины», реификация, авторизация, самореферентность, риторика, многомерность, семиология*

***Для цитирования:** Полонников А.А. «Семиологический поворот» в педагогических науках // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 47-57.*

Редакция журнала «Высшее образование в России» предложила мне продолжить разговор, начатый публикацией «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» (2017. № 2), обусловив его публикуемой в настоящем номере статьей известного читателя этого журнала (и не только) профессора Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена Алевтины Сергеевны Роботовой «Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я?». Её работа как реакция на моё выступление проявила в нём ряд недоговорок, невольных упрощений, неэксплицированных контекстов, часть из которых (я надеюсь) удастся проявить в данном комментарии. На этот раз я коснусь нескольких тезисов из статьи профессора Роботовой, относясь к ним, во-первых, как выражению определённой научной позиции, разделяемой широким кругом учёных, а во-вторых, как образовательной практике, реализующей конкретный антропологический проект, анализ которого может быть

включён в предметную область критической педагогики. Согласившись на этот диалог, я понимаю, что он не может быть простым, и вместо желаемого прояснения научно-образовательной ситуации у нас (как участников разговора, так и лиц, причастных к нему), скорее всего, появится новая серия вопросов, скрытых ранее в «складках» многообразных суждений или обусловленных «слепыми пятнами», производными от профессиональных и экзистенциальных положений собеседников.

Данный комментарий заведомо фрагментарен и не касается всего поля проблем, затронутых Алевтиной Сергеевной. В нём я сосредоточусь лишь на нескольких аспектах развития педагогических наук, не вдаваясь детально в вопросы связей этих наук с педагогической практикой. На эту тему, если на то будет добрая воля редакции журнала, я выскажусь позднее. Здесь же, во вступлении, только отмечу, что к области педагогических наук я отношу не только собственно педагогику, но и весь круг научных дисциплин, ориентирован-

ных на концептуальную поддержку образовательных изменений¹.

Выделенные тезисы в каком-то смысле являются моим авторским произволом, и вполне возможно, что другие читатели статьи А.С. Роботовой иначе расставят в ней акценты или обратят внимание на проблемы иного порядка. Меня же в этом комментарии будет более всего занимать вопрос языка педагогических наук в аспекте производимой с их помощью «реификации»². Дерейфикация, как мне представляется это сегодня, может выступить не только условием изменения характера исследовательских описаний³, но и послужить фактором динамизации действующих образовательных отношений.

От реалистического исследования к дискурсивному

Тезис первый: «сегодня, когда гуманитарный кризис коснулся напрямую и педагогики, наверное, надо бы включить коллективный критический разум и понять, каково здесь *истинное положение*⁴ дел. И, может быть, одним из предметов такого анализа могла бы

¹ Американский социолог М. Бэсси предложил в свое время различение, согласно которому могут быть обнаружены «образовательные исследования, как направленные на образовательные суждения и решения для улучшения образовательного действия, так и те, которые не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании. Эти исследования относимы и к области социологии, и психологии, и антропологии, и экономики, и истории, и философии» [1, р. 39].

² Реификация – восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах [2, с. 147].

³ В такой постановке вопрос о педагогическом языке близок к его семиологической редакции, которая «в противоположность семантике... задается не вопросом о том, что значат слова, но вопросом о том, *как* они значат. [Это позволяет] заключить в скобки сам вопрос о значении, освобождая таким образом критический дискурс от изнуряющей работы пересказа» [3, с. 12].

⁴ Курсив мой. – А.П.

стать педагогическая система языка, её дифференциация по принципу реалистического нарратива (положение-на-самом-деле) и нарративного идеализма (фиксация разрыва между формой и содержанием)» (с. 42).

В вопросе о «педагогической истине» я буду опираться на теоретическое положение Р. Рорти о том, что истина не может находиться за пределами дискурса, «не может существовать независимо от человеческого духа (mind), поскольку так существовать или находиться “по ту сторону” предложения не могут. Мир находится по ту сторону, но описания мира – нет. Только они могут быть истинными или ложными. Собственно же мир, лишённый описывающей активности людей, не может быть ни истинным, ни ложным» [4, с. 24]. Отталкиваясь от этого положения Рорти, я буду рассматривать не семантический ресурс категории «истина», а прагматический – способ обращения с ней и связанные с ним эффекты. В плане реификации меня будет интересовать риторический аспект высказываний, обусловленный, как полагал еще Аристотель, задачей убеждения⁵. С этой точки зрения акцент в работе «истины» высказывания я буду делать не на её связи с «вещами», а на утверждении посредством истины некоторых убеждений – в определённой редакции мира, в естественности социальной конвенции (прежде всего – общего языка), а также разумности топологического распределения, выражаемого требованием на занятие той или иной позиции и осуществление действий, обусловленных ею.

В обсуждаемом тезисе профессора Роботовой в качестве содержания истины выступает ситуационная дефиниция – «гуманитарный кризис, который коснулся напрямую и педагогики». Давайте присмотримся к нему. Какие семиологические возможности здесь обнаруживаются? Так, если мы попытаемся верифицировать утверждение о кризисе как о внеязыковом явлении, то можем с лёгкостью

⁵ Античный философ полагал, что «знание способов убеждения существенно для риторического искусства, а все прочее – приводящее» [5, с. 5].

стать заложниками «фактуальной петли». В этом легко убедиться, выслушав аргументы сторонников и противников образовательных изменений. Один и тот же факт, например информатизацию образования, адепты нередко трактуют в терминах технологического оптимизма, в то время как их оппоненты склонны видеть в свидетельствах электронной эпохи кризис межличностных связей учителя и ученика, дегуманизацию педагогических отношений в целом [6, с. 131–132]. Третий же ряд высказываний утверждает, что никакого кризиса в образовании нет, поскольку всегда были ученики, которые не хотели или не могли учиться, и учителя, способные и неспособные их научить. Какое положение дел признать «действительным»?

Единственная возможность остановить возгонку аргументаций – согласиться с дискурсивной природой кризиса. Поль де Ман замечает по близкому поводу: «Всегда можно показать на всех уровнях восприятия, что переживаемое другими людьми как кризис на самом деле не несёт в себе никаких перемен; всё зависит от точки зрения наблюдателя. Исторические “перемены” совсем не похожи на изменения природные, а словарь изменений и движений, поскольку он применяется к историческому процессу, – это только метафора, не лишённая смысла, но не имеющая объективного коррелята, на который можно однозначно указать в эмпирической реальности, как если бы речь шла о перемене погоды или изменении в организме... Событие остается релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [7, с. 16]. С дискурсивной точки зрения внелингвистическая трактовка кризиса, заключив альянс с властью, может выступить ключевым условием реификации, которая как в педагогическом исследовании, так и в практике образования способна служить кристаллизации убеждений⁶.

⁶ И. Гофман, например, иронически замечает: «Даже когда лектор молчаливо утверждает, что

Это значит, что кризис, как и педагогическую истину, в дискурсивной логике следует рассматривать только как самореферентную риторическую и лингвистическую конструкцию. Самореферентность в этом случае предполагает анализ обстоятельств не столько обозначаемого, сколько обозначающего⁷. Перемещение внимания с предмета обозначения на способ обозначения представляет собой важнейший момент семиологического поворота в педагогических науках, механизм торможения реификационных эффектов в использовании знаков.

Такого рода перемещение – как на уровне языковых элементов, так и на уровне системы педагогического языка – при всей его сложности не требует глубинной реформы образования, а значит, может быть осуществлено в значительной степени уже сегодня. В практико-педагогическом плане, например, это соотносится с особым построением высказывания и образовательной коммуникации, в которых конструктивная роль обозначающего проявлялась бы в максимальной степени. В этом, по моему мнению, и должна заключаться разработка одного из направлений критической педагогики.

Трудно не согласиться с мнением профессора Роботовой в следующем: «Но много ли найдётся авторов, желающих поддержать такую педагогику своими дескрипциями и нарративами? Тормозом в осуществлении такого мотива может стать самый обычный конформизм, влияние научных авторитетов и статусов, множество зависимостей, да и просто невладение критическим дискурсом»

только его академическая дисциплина, его методология или его подход к данным могут произвести действительную картину, этим требованием подразумевается то, что действительные картины вообще являются возможными» [8, р. 195].

⁷ Условие выявления самореферентности Р. Барт видел в том, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [9, с. 486].

(с. 43). Да, это так. Но, замечу «на полях» своего согласия: а когда сторонников образовательных изменений было большинство? К тому же я не стал бы преувеличивать принципиальную инновационность задачи критики педагогического дискурса. Работы такого рода, прежде всего – на уровне теоретического языка педагогики, постоянно ведутся, в том числе и самой Алевтиной Сергеевой⁸. Предпринимаются попытки трансформации научно-педагогического дискурса, его сближения с языком практики⁹, и наоборот, осуществляются спецификации теоретических и практических описаний, рождающие проблему границ профессионально-педагогической коммуникации¹⁰.

⁸ «По мере развития новых идей в педагогике (как общей, так и специализированной) многое в высшей школе стало восприниматься неоднозначно. Предлагаются произвольные толкования многих понятий, таких как *парадигма*, *научный подход*, *технология*, *компетенция*, *педагогическая реальность* и др. Вследствие возникших разночтений, при отсутствии широких публичных научных дискуссий ослабевают коммуникативные связи между областями педагогики, между учёными, происходит разрыв между теорией и образовательной практикой, в научно-педагогическом сообществе усиливаются настроения взаимного неприятия. При этом теоретическая “накрученность” языковой субстанции многих научно-педагогических текстов – часто лишь свидетельство мнимой новизны идей. Иногда авторы как будто соревнуются в демонстративной “научности” создаваемого текста, нарушая известный принцип экономии мышления, запутывая читателя немотивированной усложнённостью языка» [10, с. 53].

⁹ «Как бы неожиданно это ни звучало для академической науки, чтобы выразить себя и быть понятым Другими, особо важна метафора. Формулируя и развивая в дискурсе собственное понимание, мы неизбежно пользуемся общезначимым языком, но, чтобы быть строгими, должны выразить это понимание “здесь и сейчас” индивидуальным, единичным образом» [11, с. 285].

¹⁰ «Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным потому, что термин – как бы формула, за которой стоит

В то же время, по моим наблюдениям, анализ и критика языка педагогических наук в незначительной степени связаны с самосознанием (самореферентностью) того языка, которым пользуются сами исследователи. Польский философ образования Б. Бешчад (Bieszczad) пишет в этой связи: «Вопреки так называемой педагогической традиции, сегодня эта дисциплина должна быть понята как рефлексия над состоянием своих собственных дискурсов, которые обуславливают понимание её предметов. Социальная образовательная практика описывается, интерпретируется, объясняется и проектируется в рамках дискурса. Его обстоятельства вписаны в язык, определяющийся для реализации формы и направленности практики, её анализа и эмпирических исследований. То, что отличает педагогику от иных социальных и гуманитарных дисциплин, – интенция изменения, вписанная в принципы педагогического мышления и действия» [14, с. 8]. В нашем случае обсуждается не только тот язык, к которому относятся аналитические суждения, но и прежде всего тот, в котором реализуется рефлексия исследователя. Это может быть язык психоанализа и экзистенциализма, язык позитивной науки и феноменологии, как, впрочем, и тот язык, который должен быть ещё определён. В любом случае речь идёт о той лингвистической инстанции, от имени которой осуществляются критические процедуры. И эта инстанция – критическое педагогическое описание, которое не может быть

многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки “своими, простыми, всем понятными словами” заменить научный термин, как правило, несостоятельны, поскольку для этого пришлось бы вместо краткой фразы писать целую книгу, а точнее, переписывать, так как книги, на основании которых принят этот термин, уже написаны» [12]; «научное сообщество использует абстрактно-понятийный дискурс, педагоги-практики – язык педагогического действия» [13, с. 15].

образовательно нейтрально (сколь много бы оно ни претендовало на объективность и истинность)¹¹. В нём, и прежде всего в нём, заключён основной смысл педагогического послания. Или, другими словами, критика критической педагогики должна быть ориентирована на анализ собственного языка и лишь в связи с ним – на экспертизу определяемых в этом языке предметов.

От рокировки слов

к изменению способа высказывания

Тезис второй: «Сомневаюсь в необходимости “радикальной лингвистической трансформации”. Разве она может коренным образом изменить дело в педагогике?» (с. 43).

При обсуждении этого тезиса я бы хотел перейти от теоретизирований в первой части своего размышления к серии аналитических действий. С их помощью и на примере фрагмента другой публикации профессора Роботовой я намерен показать один из вариантов семиологического поворота, который может быть использован как в научной работе, так и в практике педагогического обучения. Однако прежде чем перейти к делу, хочу сделать одно замечание. Оно касается характера лингвистической трансформации, причем, как уже говорилось выше, не на уровне языковых элементов, а на уровне системы языка. О чём здесь, собственно, речь? Речь идёт, конечно, не о том, чтобы заменить одни слова на другие или осуществить синтаксическую корректировку. Задача трансформации касается способа обращения с языком. Так, например, если язык используется преимущественно в констативном залоге, то переход к перформативному его употреблению может быть понят как изменение на уровне системы языка. Или, если (по Шкловскому) язык применялся

прозаически, то переход к его поэтической редакции и будет означать радикальное лингвистическое смещение¹².

Цитирую: «Сейчас, когда нарастает бум публикационной активности и все стремится печататься, чтобы поднять индекс Хирша, рецензии писать приходится часто (как члену редколлегии журнала). И постепенно интерес к их написанию всё больше ослабевает (пишу о себе как рецензенте). О первопричине падения моего интереса. Думаю, что многое зависит от качества присылаемых статей, часто весьма невысокого. Разумеется, научные статьи очень разные.

Одни написаны по преимуществу в стандартах монотонного научного текста. Они информативны, но как-то бессубъектны и внеличностны. Автор скорее сообщает о своих научных изысканиях, нежели защищает их, чётко формулируя и аргументируя свою научную позицию. Может быть, даже противопоставляя её существующим в науке. Но это бывает нечасто. Редкий автор вступает в полемику, выражает критическое отношение к авторитетам. И вообще, стало заметным явлением – не только по статьям, но и по диссертациям, – что авторы уклоняются от критики, полемики, предпочитая перечисление длинного ряда имён, которые у многих на слуху (как бы кого не забыть?). Это приводит к труднообъяснимому явлению: в одном ряду оказываются отечественные и зарубежные учёные, жившие в разные эпохи, учёные, представляющие разные научные направления. И автору это кажется достаточным, что-

¹¹ В этом я солидарен с белорусским философом Т. И. Щитцовой, которая считает, что описание образования уже является практикой образования [15, с. 39].

¹² Возражая А.А. Потебне, связывавшему специфику поэтического с образным мышлением, В.Б. Шкловский настаивал на том, что художественность состоит не в обращении к образу как таковому, а в том, как этот образ используется. Так, например, он может функционировать как средство практического мышления (обобщение) и как прием усиления впечатления (амплификатор). В первом случае образ как отвлечение (абстрагирование) не имеет ничего общего с искусством, во втором – выполняет поэтическую функцию [16].

бы показать свою осведомлённость в науке. Иногда возникает впечатление, что авторы просто заимствуют некоторые имена друг у друга, возможно, не читая самих работ. Так, когда читаешь о системном подходе, всегда глаз выделяет три обязательные фамилии: В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. Реже стала употребляться фамилия Л. Берта-ланфи. Наверное, стали реже обращаться к ежегоднику «Системные исследования» [17, с. 144]. Представленное в этом отрывке, взятом из прежней статьи профессора Роботовой, описание научно-педагогической ситуации выглядит вполне реалистично, вызывая у читателя вполне оправданное чувство солидарности с автором и его неприятием сложившегося положения вещей. Однако, как мы уже условились ранее, в настоящем анализе мы будем всматриваться не столько в «что» текста, сколько в его «как», выводя из него разнообразные следствия.

Поскольку меня интересует прежде всего позиция «автора»¹³ представленного критического фрагмента, то я воспользуюсь приемом экспликации присущего этой позиции образа идеального научного текста, определяющего стиливые особенности изложения. В этом я буду опираться на методологическое положение А.А. Потебни о внутренней форме высказывания¹⁴. В письменном тексте функцию внутренней формы выполняет его миссия, ориентирующая и стиль повествования, и отбор содержания, и набор регулятивов, управляющих процессом чтения.

¹³ «Автор» в данном рассмотрении есть не более чем реконструкция, основанная на прочтении текста. Вполне возможно, что действительная позиция создателя анализируемого фрагмента статьи будет не в полной мере совпадать с образом реконструкции. – А.П.

¹⁴ Под «внутренней формой» А.А. Потебни понимал способ функционирования значений языка, когда «слово собственно выражает не всю мысль, принимаемую за содержание, а только один ее признак. ... она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [18, с. 74].

Итак, по мнению «автора», научно-педагогический текст должен быть:

- субъектным и личностным;
- формулировать и аргументировать научную позицию;
- полемичным, выражать критическое отношение к авторитетам;
- не содержать формального перечисления длинного ряда имен, которые у многих на слуху;
- дифференцировать разные научные направления;
- опираться на современные версии системных исследований.

В чём же причина того, что эта разумная и позитивная программа не реализуется в современных научно-педагогических текстах? Что нам об этом сообщает обсуждаемый фрагмент? А он нам говорит о стремлении *авторов*¹⁵ к повышению формальных показателей своей научной активности, об ориентации *авторов* на констатирующий характер научно-педагогических текстов, об уклонении *авторов* от полемики, об имитации *авторами* исследовательской грамотности, о склонности *авторов* к компилятивности, об *авторской* некомпетентности в области современной научной методологии.

Выделенные мной апелляции текста к авторству, как мне представляется, как раз и указывают на внутреннюю форму (миссию) реализуемого ею высказывания. Она (предположу) заключается в нормализации ситуации производства научно-педагогического письма через корректировку авторства. Создаваемый текстом обобщённый образ автора не выглядит слишком уж привлекательным. Он исполнен черт демонстративности, перверсивности, научной недобросовестности. И хотя в нем говорится о влиянии на авторов «стандартов монотонного научного текста», основной тренд «авторизации» от этого принципиально не изменяется. Мысль читателя, подталкиваемая внутренней формой обсуждаемого от-

¹⁵ Курсив мой. – А.П.

рывка, движется в направлении восполнения авторской дефицитности. Нетрудно догадаться, что её результатом станет решение о необходимости повышения научно-педагогической квалификации учёных-педагогов, ригоризации критериев отбора текстов для публикации.

А теперь давайте изменим масштаб¹⁶ анализа, уберём из него фигуру автора и построим оптику на дискурсивные текстуально-научные обстоятельства. С какими внесубъективными условиями связана сухость и формальность многих рецензируемых научно-педагогических текстов, их бессодержательность, ограниченная полемичность и поверхностность суждений? Если мы сумеем избежать гипноза авторства и воспользуемся для ситуационного описания языком изменения условий научно-педагогической деятельности, то сможем увидеть нечто иное. Так, например, внимательное прочтение требований ВАК РФ, предъявляемых к научным статьям, обнаруживает их, мягко выражаясь, несовременность. Как возможно исследователю в условиях «информационного взрыва» выполнить работу «обзора существующих работ по теме исследования» [20], когда, по оценкам специалистов в сфере информатизации, «на сегодняшний день проанализировано менее 1% всей имеющейся информации» [21]. То есть кодирована ничтожная часть информационного потока. В перспективе же 2020 года, учитывая автоматическую генерацию данных, объём информации должен увеличиться в 15 раз [Там же]. Как поступить исследователю? Думаю, что никак, вернее только так, как поступают авторы научно-педагогических статей, составляя формальные перечни и манкируя анализом и содержательной критикой.

¹⁶ Операцию «масштабирования» П. Рикёр называл «оптической метафорой». «Изменяя масштаб, – писал он, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [19, с. 297].

Бесконечный поток статей и диссертаций-близнецов, воспроизводящих пустоту, на что справедливо указывается в статье профессора Роботовой, вопиет о необходимости дискурсивной трансформации, изменения правил поведения на научно-образовательном поле, модификации эпистемологических и семиологических форм научно-педагогического производства. Так, в частности, норма обзора существующих работ по теме исследования должна быть изменена на требование привлечения только тех работ, которые проявляют авторскую научную позицию (ограничивают, контекстуализируют), а также подчеркивают особенности её размещённости в пространстве научных поисков и практик. А это означает отказ от установки на экстенсивность и полноту обзора. Это дискурсивное изменение даст эксперту ключи к топологии анализируемого исследования, создаст возможность её оценки не из экспертной вменяемости, а посредством заимствования того местоположения, которое выражает себя в экспертируемом высказывании.

Или ещё один опыт вынесения за скобки авторства. О чём ещё говорят отмеченные в статье профессора Роботовой длинные формальные перечни исследований и научных традиций в статьях и диссертациях? Как мне представляется, их критическая аранжировка указывает на два новых дискурсивных обстоятельства. Во-первых, на ситуацию дискурсивного многообразия, соприсутствия в научном пространстве множества конкурирующих, а порой и несоизмеримых подходов, языков, практических решений. С этой точки зрения критический пафос комментируемой статьи связан с методологической непривередливостью многих исследовательских сочинений. Особенность же ситуации заключается в том, что это вынужденная неразборчивость. Научно-педагогическое пространство становится всё более гетерогенным и гетерохронным. Типовое пло-

скостное его отображение в письменном (линейном) тексте оказывается невольно уплощающим (одномерным) и дезориентирующим как его создателя, так и читателей. Да и как можно разместить в двухмерном пространстве трёхмерные предметы? Выходом из создавшегося положения мог бы стать гипертекст, однако он до сих пор нелегитимен в господствующем профессионально-педагогическом дискурсе.

Во-вторых, отсыл некоторых работ к родоначальникам-теоретикам системного подхода (Берталанфи, Юдину и др.) ничего не говорит о несовременности того или иного исследования, если, разумеется, оно не посвящено изучению истории становления и развития этой методологической позиции. Вопрос скорее заключается в том, как используются те или иные системные решения в презентуемом исследовании, а также в обоснованности обращения в педагогике к самому системному подходу как таковому. Ведь не секрет, что в последние десятилетия именно системный взгляд на мир активно атакуется постмодернистски ориентированными методологиями¹⁷, что, безусловно, реактивирует задачи обоснования уместности системности как таковой и выбора той или иной редакции. Это значит, что само по себе обращение к системному подходу не гарантирует ни истинности, ни качества научно-педагогического письма. Более того, анализ стремления к установлению «режима истины», «действительного положения вещей» обнаруживает прочную связь «истины» с доминирующим языком, отношениями власти и гуманитарными и образовательными практиками в целом [23, s. 10].

¹⁷ Американский социолог Адель Кларк (Clarke) выделяет, например, следующие особенности современного постмодернистского научного исследования: «частичность, позициональность, усложнение, прерывность, нестабильность, ситуативность, противоречивость, гетерогенность, нерегулярность, фрагментарность, сложность/множество дискурсов» [22, p. 32].

Обстоятельства научно-педагогического высказывания в оптике семиологического поворота предстают как связанные с многочисленными контекстами, взаимодействием текстов между собой (интертекстом), правилами производства текстов и читательскими практиками. В любом случае фокус экспертного внимания смещается с автора научно-педагогического сочинения на текст как «целостный самодостаточный организм» [24, с. 94]. Если же авторская фигура всё же попадает в экспертное описание, то, как мне кажется, в этом случае следует говорить не о личности автора в смысле психофизиологических свойств или параметров «души», а о текстуальной личности, порождённой условиями функционирования высказывания. То есть, говоря словами П. Рикёра, «персонаж сохраняет свою идентичность, которая согласуется с идентичностью рассказанной истории» [25]. И эта идентичность – дискурсивная (текстуальная, повествовательная) – не подчиняется логике преемственности и самождественности субъекта. Разрыв между субъектом-самим-по-себе и текстуальным субъектом являет собой важнейший момент изменения практики речи, семиологического поворота в научно-педагогической коммуникации.

Заключение

Суждения, высказанные мной в этом комментарии, нельзя считать ни окончательными, ни исчерпывающими. Они представляют собой попытку соразмышления со статьей профессора Роботовой, в некоторых случаях диссонирующего, что, как мне представляется, и должно быть присуще научному диалогу.

Поскольку в качестве важнейшего условия дереификации я назвал самореферентность претендующих на значимость (но не на общезначимость!) текстов, позволю себе сказать в заключение несколько слов на этот счёт.

Прежде всего, следует отметить, что самореферентность не является продуктом рефлексивного мышления, как может показаться на первый взгляд. Её генез связан с условиями научного взаимодействия, главным образом – с обстоятельствами парадоксальной коммуникации, в которой сталкиваются различные способы реализации языка, создавая предпосылку взаимного дискурсивного самообнаружения. Этой задаче как раз и служит радикальная лингвистическая трансформация.

Язык, от имени которого я пытался строить свое высказывание, не является кодифицированным. Он как раз представляет собой искомое. Но его поиск невозможен в гомогенном научно-образовательном пространстве. Именно поэтому критическое дискурсивное исследование должно обладать значительным дифференцирующим потенциалом, способностью производить теоретическое и практическое многообразие. Но эта задача рождает, в свою очередь, ряд новых проблем, в частности проблему диверсифицированного описания, которое бы ставило во главу угла не обобщение, но различие, а также поддерживало бы разнородность, а иногда и несоизмеримость педагогических онтологий и эпистемологий.

Именно в этом контексте я хотел обсуждать вопрос о педагогическом реализме и идеализме. Реализм, эксплуатирующий риторику истины, апелляцию к тому, что есть на-самом-деле, будучи перенесён на педагогическую почву, может стать условием социальной репрессии, принуждения к инвариантной профессиональной идентификации и дискурсивному исключению педагогического Иного. Но как тогда быть с научностью, с её установкой на обнаружение подлинных сущностей, лежащих за пределами языка? В настоящем комментарии нет места для этой темы, поэтому я сделаю лишь небольшой отсыл к исследованиям немецко-амери-

канского философа Ханса Ульриха Гумбрехта, инициировавшего в очередной раз дискуссию о форме современной гуманитарной науки. В его трактовке эта форма, ориентированная на многомерность и многомирность, отдаляется от идеалов физикалистского знания, приближаясь к тому типу научности, который предлагается литературоведением или (шире) искусствоведением [26, с. 210].

Литература

1. *Bassey M.* Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press, 1999. 192 p.
2. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. 321 с.
3. *де Ман П.* Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 368 с.
4. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
5. *Аристотель.* Риторика. Поэтика. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
6. *Полонников А.А.* «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 127–136.
7. *де Ман П.* Слепота и прозрение. СПб.: Гуманитарная Академия, 2002. 256 с.
8. *Goffman E.* Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. 335 p.
9. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс; Универс, 1994. 616 с.
10. *Роботова А.С.* Неоднозначные проблемы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
11. *Кожевникова М.Н.* Язык педагогики // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 283–302.
12. *Краевский В.В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания. URL: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1209
13. *Сериков В.В.* Методологическая рефлексия педагогики: к современному прочтению // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / Под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М.: Планета, 2016. С. 10–19.

14. Bieszczad B. Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellońskiego, 2013. 214 s.
15. Щитцова Т. Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка // Топос. 2000. № 2. С. 38–40.
16. Шкловский В. Искусство как приём // Опояз. Материалы. Документы. Публикации. URL: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>
17. Роботова А.С. Научно-педагогическое рецензирование: большие проблемы малого жанра // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 142–148.
18. Потемня А.А. Мысль и язык. К.: СИНТО, 1993. 192 с.
19. Рикёр П. Память, история, забвение. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2004. 728 с.
20. Требования к научной статье ВАК. URL: <https://www.ru-science.com/ru/blog/publikaciy-nauchnyh-statej-vak/trebovaniya-k-nauchnoj-stat-e-vak>
21. Рост объема информации – реалии цифровой вселенной. URL: <http://www.tssonline.ru/articles2/fix-corp/rost-obema-informatsii--realii-tsifrovoy-vselennoy>
22. Clarke A. Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. London; New Delhi: SAGE Publications; Thousand Oaks, 2005. 365 p.
23. Klus-Stańska D. Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji // Studia Edukacyjne. 2016. Nr. 38. S. 7–20.
24. Роботова А.С. И снова... о научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 94–98.
25. Рикёр П. Повествовательная идентичность. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/pov_ident.php
26. Гумбрехт Х.У. Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть «Humanities and Arts» // Новое литературное обозрение. 2006. № 81. С. 201–226.

Статья поступила в редакцию 09.08.17.

Принята к публикации 03.09.17.

A “SEMIOLOGICAL TURN” IN PEDAGOGICAL SCIENCES

Alexander A. POLONNIKOV – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Center for the Development of Education Problems, e-mail: polonn@bsu.by

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Address: 15-725, Moskovskaya Str., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The main issue discussed in the paper concerns the conditions and effects of reification (objectification) of the humanities realities produced by a scholarly-pedagogical text. A physicalist scholarly orientation towards realization of the “truth regime” is being considered as one of the main reifying conditions. Dereification is related to the “semiological turn” of the scholarly-pedagogical statement determined by self-referentiality of the scholarly-pedagogical language and communicative objectivization of its rhetorical forms. Another condition for dereification is a change of the scientificity image that educational sciences are oriented at.

Keywords: discourse, scholarly-pedagogical text, “truth regime”, reification, authorization, self-referentiality, rhetoric, multidimensionality, semiology

Cite as: Polonnikov, A.A. (2017). [A “Semiological Turn” in Pedagogical Sciences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 47–57. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bassey, M. (1999). Case Study Research in Educational Settings. Buckingham: Open University Press, 192 p.
2. Berger, P., Luckmann, T. (1967). The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. First Anchor Book Edition.
3. de Man, P. (1979). Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust. Yale University Press. 305 p.

4. Rorti, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge University Press. 201 p.
5. Aristotel'. (2000). *Ritorika. Poehtika*. [Rhetoric, Poetics]. Moscow: Labirint Publ., 224 p. (In Russ.)
6. Polonnikov, A.A. (2013). [Iconic Transition: Alternatives and Choices in Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, p. 127-136. (In Russ., abstract in Eng.)
7. de Man, P. (1983). *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Routledge. 308 p.
8. Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 335 p.
9. Bart, R. (1994). *Izbrannye raboty. Semiotika. Poehtika*. [Selected Works. Semiotics. Poetics] Moscow: Progress; Univers Publ., 616 p. (In Russ.)
10. Robotova, A.S. (2014). [Ambiguous Processes in Higher School Pedagogy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, p. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Kozhevnikova, M.N. (2014). [Language of Teaching]. *Voprosy obrazovaniya*. [Educational Studies]. No. 3, pp. 283-302. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Kraevskii, V.V. *Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya* [Pedagogy Language in the Context of the Modern Scientific Knowledge]. Available at: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1209. (In Russ.)
13. Serikov, V.V. (2016). [Methodological Reflection of Pedagogy: Regarding the Current Reading]. In: *Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike* [Methodology of Scholarly Research: a Collective Monograph] / R.S. Boziev, V.K. Pichugina, V.V. Serikov (Eds). Moscow: Planeta Publ., pp. 10-19. (In Russ.)
14. Bieszczad, V. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersyte-ty Jagellońskiego, 214 s. (In Polish)
15. Shchitsova, T. (2000). [Phenomenon of Education and Science of Education in E. Fink's Creative Activity]. *Topos*. [Topos]. No. 2, pp. 38-40. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Shklovskii, V. [Art as a Technique] In: *Opojaz. Materialy. Dokumenty. Publikatsii*. [Opoyaz: Materials, Documents, Publications]. Available at: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html> (In Russ.)
17. Robotova, A.S. (2016). [Scientific and Pedagogical Reviewing: Big Problems of a Small Genre]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9 (204), pp. 142-148. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Potebnya, A.A. (1993). *Mysl' i yazyk*. [Thought and Language]. Kiev: SINTO Publ., 192 p. (In Russ.)
19. Rikyor, P. (2006). *Memory, History, Forgetting*. The Univ. of Chicago Press, 642 p.
20. *Trebovaniya k nauchnoi stat'e VAK*. [Requirements to scholar papers of the Higher Attestation Commis-sion]. Available at: <https://www.ru-science.com/ru/blog/publikaciya-nauchnyh-statej-vak/trebovaniya-k-nauchnoj-stat-e-vak>. (In Russ.)
21. *Rost ob'ema informatsii – realii tsifrovoy vselennoi*. [Growth of information volume: realities of the digi-tal Universe]. Available at: <http://www.tssonline.ru/articles2/fix-corp/rost-obema-informatsii--realii-tsi-frovoy-vselennoy> (In Russ.)
22. Clarke, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London; New Delhi: SAGE Publications; Thousand Oaks, 365 p.
23. Klus-Stańska, D. (2016). *Odwrot od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecujaca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*. *Studia Edukacyjne*. No. 38, pp. 7-20. (In Polish)
24. Robotova, A.S. (2012). [And Again about Research and Educational Texts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, p. 94-98. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Riker, P. *Narrative Identity*. Available at: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/pov_ident.php (In Russ.)
26. Gumbrecht, H.U. (2006). *Ledyanye ob'yatiya «nauchnosti», ili Pochemu gumanitarnym naukam predpochtitel' nee byt' «Humanities and Arts»*. [The Cold Embrace of "Science", or: Why the Humanities Better Be "Humanities and Arts"]]. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Review]. No. 81, pp. 201-226. (In Russ.)

The paper was submitted 09.08.17.

Accepted for publication 03.09.17.