

## ЕЩЁ ОДИН ПОВОРОТ... (ОТВЕТ А.А. ПОЛОННИКОВУ)

**РОБОТОВА Алевтина Сергеевна** – д-р пед. наук, проф., кафедра педагогики.

E-mail: asrobotova@yandex.ru

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

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

***Аннотация.** Текст построен как полемическое размышление, как отклик на статью А.А. Полонникова о сложных взаимоотношениях между системой языка педагогических наук и её отражением в педагогической действительности.*

***Ключевые слова:** дискутирование, семиологический поворот, языковой и внеязыковой кризис*

***Для цитирования:** Роботова А.С. Ещё один поворот ... (Ответ А.А. Полонникову) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 58-63.*

Да... Нелёгкая это задача – включиться в дискуссию с оппонентом на страницах журнала. Почему? Устный диспут очень многим отличается от письменного. В самом деле: в личной полемике можно сразу подправить высказанную мысль, неудачное её оформление; внести уточнение, ответить на прозвучавшую с места реплику, потом снова взять слово и сделать своё выступление более завершённым и ясным. А критический дискурс в журнале – совсем другая история. Всё время должен помнить, что твои критические размышления, полемические приёмы в печатном тексте не могут быть использованы во всей полноте (критика, опровержение, сарказм, ирония, выделение нарушений логики рассуждений и т.д.). Текст оппонента содержит обычно несколько вопросов и проблем, на которые хотелось бы ответить, но, увы, объём ответного текста тебя ограничивает. Снова перечитала редакционное вступление к новой рубрике журнала (Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 24–25), где поставлено много вопросов, на которые, очевидно, отзовутся многие читатели журнала. Там же опубликована статья А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» [1], откликом на которую и стала моя статья «Педагогический оптимист

или педагогический пессимист: кто я?», размещённая в данном номере журнала.

Я должна ответить на ряд вопросов, которые поставил передо мной и читателями А.А. Полонников в своей новой статье «Семиологический поворот в педагогических науках». Перечитывая её не раз и не два, я чувствовала, как нарастает моя критическая рефлексия. Она началась с названия статьи, ключевым словом которого является слово ***поворот***. Во всех словарях его значение истолковано как «полное изменение в развитии чего-л., перелом. П. судьбы». Поскольку он (поворот) относится к педагогическим наукам, это вызвало у меня ощущение тревоги, ожидание какой-то неясной изменчивости. Это чувство навяло много воспоминаний о поворотах в профессиональной судьбе и педагогической деятельности. Поступив на факультет русского языка и литературы, я вдруг оказалась на историко-филологическом факультете с заданной свыше задачей стать «учителем широкого профиля» (1959). Однако этот «поворот», как всегда, был недолгим, и высшее педагогическое образование стало плавно возвращаться к узкой специализации. Таких поворотов на моём профессиональном пути было немало, а ведь все они были означены с помощью педагогических понятий, терминов, концептов... Язык

предвосхищал новый поворот, появлялась новая подсистема языка, его описывающая.

Вторая статья А.А. Полонникова содержит немало сложных для восприятия и понимания вопросов и терминов, которые совсем *неочевидно* вписываются в научно-педагогический контекст. Ответить на многие из вопросов я не смогу, повторив слова моего оппонента о том, что следующий далее текст содержит «ряд недоговорок, невольных упрощений, неэксплицированных контекстов», обусловленных целым рядом обстоятельств. Именно об этом я предупреждаю своего критика и читателей. И первое предупреждение – о том, что вряд ли можно *педагогически точно* раскрыть смысл названия статьи Александра Андреевича: он многим будет не совсем понятен, особенно словосочетание *семиологический поворот*<sup>1</sup>. Сегодня говорят об антропологическом, лингвистическом, семиотическом, иконическом, визуальном повороте. И, кажется, в меньшей степени – о семиологическом, который почти во всех запросах сопоставляется с семиотическим, а иногда трактуется как его аспект. Разумеется, можно воспользоваться различными научными источниками, но когда с самого начала возникает некоторое препятствие для понимания смысла, это вызывает противоречивые чувства. Неполное понимание смысла ключевых понятий рождает ощущение пессимизма, тревожности и чувство недостатка знаний, снижает критицизм мышления. Все эти чувства во многом исчезали по мере знакомства с работами учёных: Ю.С. Степанова [2], А.А. Уфимцевой [3], У. Эко [4]. Я не могу точно интерпретировать смысл названия статьи А.А. Полонникова, но, читая работы по семиотике и семиологии, сделала вывод, возможно, и не соответствующий взглядам своего критика. Я воспринимаю «поворот» как разрушение языковой системы отдельно

взятой науки, как трансформацию этой системы, влияющей на внеязыковые явления, отсутствие в педагогических исследованиях точных определений, что порождает двусмысленность терминов, немотивированный перенос слов, значений, понятий из одной науки в другую. И в этом отношении я пессимист. Былая терминологическая строгость педагогических работ всё более исчезает, а освободившиеся места занимают новые понятия и слова.

Заинтересовалась давно защищённой докторской диссертацией о генезисе педагогического сознания (возник и личный интерес: как моё обыденное сознание трансформируется в научное). Оказывается, автором работы использован многомерный *голографический анализ*. Может, это и есть начало семиологического поворота? Вместе с тем я, противореча вышеприведённым высказываниям, понимаю, что языковое существование может самым активным образом влиять на процессы педагогической действительности. Как это происходит? Почему слова оказываются иногда сильнее логики, здравого смысла? К сожалению, у нас педагогические науки выпадают из сферы лингвистических исследований. И проблема взаимоотношений языка, дискурса, их влияния на большие и малые повороты в науке почти не рассматривается. Поэтому опыт А.А. Полонникова расцениваю как движение в осмыслении важной проблемы.

Нарушая логику внутреннего диалога с А.А. Полонниковым, сразу попытаюсь ответить на первый вопрос, который звучит в его статье. Как я воспринимаю гуманитарный кризис, коснувшийся и педагогики? Для меня это и внеязыковое, и языковое явление. Технологизация образования, иногда педагогически не продуманная, исчезновение из теории педагогики некоторых значимых разделов и сегментов педагогического знания (о методологии педагогики, о новых методах исследования, о мировоззрении, семейном воспитании, о ранее существовавших педагогических теориях и концепциях,

<sup>1</sup> Такой ожидаемой могла быть ссылка на определение этого понятия, уж точно нечасто встречающееся в педагогических науках...

об изменившемся поколении учащихся и учителей) – эти явления, вопреки словесным декларациям и заверениям, говорят о снижении научного потенциала педагогического знания, об уменьшении его влияния на образовательную практику, о некоторых пустотах, образовавшихся в педагогических науках. Но одновременно в педагогике явно обнаруживаются признаки языкового кризиса. Из наших учебников педагогики исчезает педагогическая повседневность, взамен появляется избыточно управляемая педагогическая действительность, описанная обобщёнными понятиями и концептами. Поэтому я бы не решилась выделить доминанту во внеязыковом и языковом кризисе. Они взаимосвязаны. Сошлюсь на авторитет Ю. Кристевой: «текст обретает двоякое место в порождающей его реальности – в материи языка и в социальной истории; он становится частью общего процесса материального и исторического изменения, если только не ограничивается – в качестве означаемого – описанием самого себя или не погружается в субъективистские фантазмы... Иными словами, текст – это не коммуникативная речь, кодифицированная в грамматике; он не ограничивается тем, что просто *репрезентирует* – *обозначает* – реальную действительность. Когда он что-то обозначает, он вызывает эффект смещения в том, что он же и репрезентирует, и тем самым участвует в движении и преобразовании реальности, которую он застает в данный момент в ее незамкнутости» [5, с. 35].

\* \* \*

Внесу некоторую ясность в свои следующие размышления. Согласно с тем, что многие вопросы развития образования касаются не только тех, кто напрямую занимается педагогикой, но и тех, кто включён в образовательные отношения и образовательные действия. Поэтому вопросы трансформации педагогического знания, анализ эффектов модернизации и имплантации новшеств, изменения в образовательном ареале пе-

дагогики могут интересовать многих. Одна из ключевых задач развития современного педагогического знания – прийти к взаимопониманию по очень многим вопросам. Сейчас в педагогику «вторгаются» представители многих областей знания и сферы искусства со своей терминологией, своими трактовками, идеями и проектами. Это вызывает противоречивые чувства: от глухого раздражения до неприятия новшеств. Но, с другой стороны, нельзя отрицать и мысли И. Пригожина о порядке и беспорядке, о нарушении принципа детерминизма: «И нет, поэтому, ничего удивительного в том, что новые вопросы, влияющие в науку свежие силы, часто исходят из традиций вопрошания, корнящихся в совсем иных культурах. А тот факт, что сегодня самые разные культурные образования принимают участие в развитии научной культуры, является для нас источником новых надежд. Мы верим – будут сформулированы иные вопросы, ведущие к новым направлениям научной деятельности» [6]. Именно непедagogические науки нередко задают вопрошание, ответ на которое нужно найти всем сообща. И тут я оптимист.

Из всех вопросов, которые заинтересовали Александра Андреевича в моей статье, я останавлиюсь снова на системе педагогического языка, тем более что к этой проблеме я обращалась не раз. Название моего отклика на первую статью А.А. Полонникова («Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я?») говорит о ситуации познавательной неопределённости и языковой нестабильности, в которой оказались и педагоги-учёные, и педагоги-практики, и все, кто занимается образовательными отношениями. Двойственность положения вузовских преподавателей, которые связаны и с теоретическими исследованиями, и с образовательной практикой, во многом влияет на противоречивость современной педагогической системы языка. Прежде всего, мы вынуждены отвечать на социальные вызовы действительности, на социальный заказ образовательной практики. И успешное ре-

шение хотя бы некоторых проблем вселяет в исследователей оптимизм, который отражается на словотворчестве современных учёных, изобретении обозначений тому новому, которое удалось как будто установить. Считаю, что именно это уводит часть исследователей от фиксации и анализа неудач, совершённых ошибок, от понимания причин нелинейного развития исследовательской деятельности. На это влияет также всё возрастающее несоответствие методов педагогического исследования уровню современной методологии науки.

Кроме того, эти процессы усиливаются насыщением педагогики невидимыми, неосознаваемыми сущностями – такими, как *целостность, приобщение, пространство, поликультурность, мобильность, образовательная траектория, влияние, холизм*, и многими-многими другими. В постмодернизме эти явления, наверное, и названы реификацией – овеществлением, опредмечиванием, наделением субстанциональной сущностью. Эти последние – невидимые сущности – становятся серьёзным препятствием для развития языка педагогики как системы. Несмотря на стремление исследователей их «овеществить» посредством наукообразных критериев и приземлённых проявлений (показателей), такие понятия не становятся органическим элементом языка науки, способствующим её динамическому развитию. Сразу скажу, что произвольное «опредмечивание» иногда просто затемняет смысл педагогических явлений, процессов, событий. Вот фрагмент одного исследования: «...оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студента есть многомерный феномен, проявляющийся как универсальное средство системного познания и системного преобразования личности, способствует реализации образовательных стандартов нового поколения, служит основой для проектирования моделей образовательного процесса в вузе с учетом критерия оптимальности, обеспечивает формирование профессиональной компе-

тентности будущего специалиста в условиях эффективного использования образовательных ресурсов вуза». Субстанциональная сущность «многомерного феномена» так «опредмечена», что понять её без распределения последствий и результатов невозможно. И думаешь: что это за уникальный феномен, который способен решить столько педагогических проблем? Здесь явно наблюдается приписывание самостоятельного бытия тому, что является лишь свойством, отношением.

Мы редко говорим о жизнеспособности новых понятий, не проводим дискурс-анализ работ по педагогике. Объём терминологии разрастается, но бывает почти невозможно установить иерархию понятий, их взаимосвязи, смысловые ряды. Сложившиеся стереотипы исследований по педагогике лишены конкретики, образов, живых картин школьной или вузовской жизни, диалогов, воспроизведения речевых ситуаций и речевого поведения, описания переживаний, настроения, проявления смыслов человека. Феноменология педагогики часто становится лишь эпизодом в исследовании, и читатель оказывается в окружении исключительно теоретических идей, образов, проектов, рассудочных описаний, в которых причудливо соединяются различные сегменты гуманитарных дисциплин. При этом авторы вводят такое количество терминологии, что понять смысл ключевого понятия или ключевой проблемы просто невозможно.

Средством преодоления кризисных явлений могло бы стать усиление внимания педагогов к феноменологии. Об этом я уже писала [7]. Обращу внимание на статью В.П. Зелеевой «Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы» [8]. Уменьшение феноменологических описаний снижает саму возможность диалога читателя с исследователем, полемического отношения к тексту или дискурсу. А ведь именно это могло бы усилить гуманитарный поворот в образовании и педагогических науках. Каким «поворотом» можно объяснить вот

такое определение: «интеграцию целесообразно рассматривать как неограниченное поле действия, включающее как собственно информацию, так и навыки, умения, знания, виды образования и т.д. Интеграция понимается как своего рода “проникающая радиация”, охватывающая все области учебной и педагогической деятельности по горизонтали и вертикали непрерывного образования личности». Как много здесь всего, что затемняет истинный смысл интеграции!

Во второй части статьи А.А. Полонникова меня, разумеется, больше всего заинтересовал вопрос о том, как добиться торможения реификационных эффектов: «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» (с. 49). Всё-таки выражу несогласие со своим оппонентом. Вряд ли особое построение высказывания, перемещение языковых элементов может быть осуществлено быстро и конструктивно. Да, язык активен – он может укреплять консервативные традиции и может прокладывать конструктивные направления развития. Но, Андрей Александрович, ведь для этого нужна и педагогическая, и лингвистическая образованность пишущих, разрабатывающих новые идеи и концепции, ведущая к позитивному реформированию, устранению устаревших стереотипов деятельности, стереотипов педагогического языка, в котором возникло немало пустот и неясностей, что активизирует процессы реификации. Меня смущает кажущаяся простота предлагаемого решения и те задачи, которые она может решить. Я пере-

читала М.А. Гаспарова и хочу напомнить его мысль: «...каждое новое соположение знакомых нам языковых фрагментов, которые мы пытаемся составить вместе, выдвигает новые проблемы и новые возможности их варьирования и контаминации; каждое изменение предмета мысли, эмоционального тона, жанровой и стилиевой атмосферы меняет представления о том, какие из этих контаминаций и сращений являются приемлемыми, какие ведут к удовлетворительным или неудовлетворительным результатам. Феномен, который можно назвать “владением” языком, состоит в способности относительно успешно ориентироваться в напластованиях разнородных компонентов и их непрерывных пластических изменениях, в бесчисленных переплетениях аллюзионных, эмотивных, жанровых силовых линий, – ориентироваться так, чтобы создавать более или менее успешные языковые произведения, в которых и мы сами, и наш адресат (непосредственный либо подразумеваемый) могли бы распознать нечто, соответствующее той мысли, которую мы хотели сформулировать и передать: соответствующее в достаточной степени, чтобы между нами могло возникнуть ощущение языкового контакта и обмена» [9, с. 8].

Р. С. Я не смогла ответить на все поставленные передо мной вопросы, и вопросы, обусловленные самим текстом А.А. Полонникова. Некоторые из них требуют не кратковременных размышлений, обращения к научной литературе и особого настроения, которое возникает, когда ты погружаешься в педагогическую повседневность. В целом же я благодарна автору за постановку сложных вопросов, которые побуждают к напряжённой работе мысли и без решения которых трудно воспитать в исследователе-педагоге дискурсивную ответственность.

### Литература

1. Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–35.

2. Семиотика: Антология (Сост. Ю.С. Степанов). М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 702 с.
3. Уфимцева А.А. Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики). М.: Наука, 1986. 240 с.
4. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Петрополис, 1998. 432 с.
5. Крестева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с франц. М.: РОССПЭН, 2004. 656 с.
6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–57.
7. Роботова А.С. Преподаватель-гуманитарий в режиме e-Learning: «волнения души» // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 43–51.
8. Зелеева В.П. Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы // Образование и саморазвитие. 2010. № 5.
9. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.

Статья поступила в редакцию 26.08.17.

Принята к публикации 03.09.17.

## ANOTHER TWIST... THE ANSWER TO A. POLONNIKOV

**ROBOTOVA Alevtina S.** – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., the Department of education, e-mail: asrobotova@yandex.ru

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

Address: 48, Moika river embankment., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

**Abstract.** The paper is constructed as a polemical reflection, as a response to A.A. Polonnikov's article about the complex relationships between the language system of pedagogical sciences and its reflection in the image of pedagogical reality.

**Keywords:** dispute, semiological turn, linguistic and extralinguistic crisis

**Cite as:** Robotova, A.S. (2017). [Another Twist ... The Answer to A. Polonnikov]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 58-63. (In Russ., abstract in Eng.)

## References

1. Polonnikov, A.A. (2017). [The Modern Educational Situation: Descriptive Approaches and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (209), pp. 26-35. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Stepanov, Yu.S. (Ed.). (2001). *Semiotika: Antologiya* [Semiotics: Anthology]. Moscow: Akademicheskii projekt, Eraterinburg: Delovaya kniga Publ. 702 p. (In Russ.)
3. Ufimtseva, A. (1986). *Leksicheskoe znachenie (Printsip semiologicheskogo opisaniya leksiki)* [Lexical Meaning (Principle of Lexis Semiological Description)]. Moscow: Nauka Publ. 240 p. (In Russ.)
4. Eco, U. (1998). *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu* [The Absent Structure. Introduction to Semiotics]. St. Petersburg: Petropolis Publ., 432 p. (In Russ.)
5. Kristeva, Ju. (2004). *Izbrannie trudi: Razrushenie poetiki*. [Selected Works: The Destruction of Poetics]. Transl. from French. Moscow: ROSSPEN Publ., 656 p. (In Russ.)
6. Prigozhin, I. (1991). [Philosophy of Instability]. *Voprosi filosofii* [Issues of Philosophy]. No. 6, pp. 46-57. (In Russ.)
7. Robotova, A.S. (2017). [Humanities Lecturer in e-Learning Mode: "Soul Excitement"]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3 (210), pp. 43-51. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Zeleeva, V. (2010). [Pedagogical Phenomenology: Return and New Meanings]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-development]. No. 5, pp. 56-61. (In Russ.)
9. Gasparov, B.M. (1996). *Yazyk, pamyat, obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. [Language, Memory, Image. Linguistics of Language Existence]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ. 352 p. (In Russ.)

The paper was submitted 26.08.17.

Accepted for publication 03.09.17.