

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ В РЕАЛИЯХ «СЕМИОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА» (диалог с А.А. Полонниковым)

КОРЖУЕВ Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, проф., кафедра медицинской и биологической физики. E-mail: akorjuev@mail.ru

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, ул. Малая Трубецкая, 8

АНТОНОВА Наталья Николаевна – канд. пед. наук, доцент, Институт педагогики и психологии образования. E-mail: n73@mail.ru

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

***Аннотация.** В статье рассматриваются контуры педагогической семиотики, выявляются критерии соответствия научно-педагогического текста условиям его понимаемости читателем и авторскому видению смысла излагаемых феноменов и особенностей педагогической действительности. В порядке обсуждения формулируются сомнения, которые вызывает содержание статьи А.А. Полонникова по проблемам «семиологического поворота» в педагогике, делается попытка наполнить содержанием категорию «педагогический текст понимаемый». В таком тексте авторские смыслы выражены максимально чётко, открыты для формирования новых читательских смыслов, не противоречащих авторским, а только непротиворечиво дополняющих их. Мы считаем, что проблем в методологии педагогики вполне достаточно без революций и «поворотов» и они ждут своих решений.*

***Ключевые слова:** педагогическая семиотика, семиологический поворот, интерпретация содержания научно-педагогического текста, педагогическое академическое письмо, многозначность педагогических категорий, контекст, метафоры*

***Для цитирования:** Коржув А.В., Антонова Н.Н. Педагогическое знание и его репрезентация в научном тексте в реалиях «семиологического поворота» (диалог с А.А. Полонниковым) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 70-78.*

Уровень исследования проблемы

Взяться за этот материал нас побудила статья А.А. Полонникова «“Семиологический поворот” в педагогических науках», опубликованная в журнале «Высшее образование в России» в № 10 за 2017 год, в которой автор пытается провозгласить семиологический поворот в педагогической науке, определить его основные признаки и характерные особенности. Критический анализ мы считаем необходимым предварить рас-

ширенным вводным фрагментом, проявляющим наши позиции по исследуемой теме.

Начнём с того, что сегодня научный мир признаёт, что язык и его материализация в научном тексте – это проводник читателя в сферу ранее ему неизвестного, иногда представляющего собой некую когнитивную тайну, и вместе с тем своеобразный архив педагогического знания и посредник между читателем и педагогической действительностью. Он является универсальным выразите-

лем авторского понимания педагогической реальности, содержательным полем рефлексии педагогического описания полученного исследовательского результата и приводящих к нему методов. Такое понимание роли языка возникло довольно давно и нашло выражение в оформлении отдельной научной дисциплины – *семиотики* как науки о знаках; её зарождение в конце XIX в. связано с именами Ч.С. Пирса, Ч.У. Морриса, Ф. де Соссюра и ряда других авторов. В прошлом столетии этой проблематикой занимались Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Р. Барт, Ж. Жаннет, в нашей стране – П.А. Флоренский, Л.С. Выготский, Г.Г. Шпет, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Ю.С. Степанов и др. [1; 2].

Одним из существенных результатов эволюции представлений о языке как о знаковой системе на рубеже прошедшего и нынешнего веков стало значительное насыщение тематики, ориентированной на познание того, как отдельные дискретные знаки складываются в тексты культурного поля, как они присваивают себе право толкования смыслов, значений. Философы и методологи науки сегодня выделяют три ветви семиотики, изучающих, соответственно, отношения между знаками (*синтактика*), отношения между знаками и обозначаемыми ими фрагментами реальности (*семантика*), отношения между знаком и реципиентом текста (*фрагматика*). Два последних направления исследований существенно затронули современную педагогику; её рассмотрение сквозь семиотическую призму предприняли, в частности, исследователи из Института стратегии развития образования РАО. Они основываются преимущественно на идеях Ф. де Соссюра, согласно которым семиотика использует традиционную лингвистическую методологию в качестве инструмента для отражения социальной жизни, пространства культуры; «рождающийся» в процессе такого исследования текст должен быть прочитан, расшифрован, осознан, раскодирован и *понят* читателем, принявшим смыслы, предлагаемые автором

текста, и сконструировавшим собственные смыслы, а также в ряде случаев предпринявшим попытку создания на основе прочитанного материала собственного текста соответствующей направленности [3]. Сегодня школа педагогической семиотики анализирует закономерности развития и конструирования языка педагогической науки, архивирования наличного знания и включения в этот язык новых элементов, проблемы рефлексии содержания и логики текста, что позволяет обнаружить и кодировать читательские смыслы отражённой в тексте педагогической действительности.

Педагогические семиотики исходят из того, что авторы научно-педагогических текстов облачают в смысловые, рефлексивные формы открытые ими или вновь осмысленные фрагменты ранее известного педагогического знания, фрагменты собственного педагогического опыта, транслируя их читателю. Целью такого транслирования является «перемещение» авторского представления о феноменах и объектах педагогической действительности в сознательную сферу читателя текста. Всё это в той или иной мере способствует трансформации имеющихся у читателя знаний и представлений о педагогике и её атрибутах, и это является частным проявлением тезиса о том, что языковая педагогическая деятельность предполагает поиск средств «языкового влияния», адресантом которого является автор текста (педагог-исследователь), а адресатом – читатель текста, сам же научно-педагогический текст является посредником между ними [3]. Данные позиции развивают в своих современных работах также И.Т. Касавин [4] и А.Ю. Антоновский [5], акцентируя внимание на коммуникативных и «обменных» аспектах языка науки.

Этот пласт методологического знания нашёл частичное отражение и в наших работах [6–8], где обсуждалось современное педагогическое академическое письмо и были затронуты проблемы, позиционируемые известным тезисом В.П. Зинченко

о том, что любой текст, с одной стороны, «сопротивляется» чтению и интерпретации, а с другой – «взыскует» читателей и интерпретаторов. «Сопротивляемость» и «взыскуемость» текста раскрывались нами путём перечисления и анализа трудностей, испытываемых читателем. Среди них следующие: а) приходится заниматься раскодированием того или иного педагогического термина, имеющего множество возможных смысловых насыщений, авторских трактовок («лично-деятельностный подход», «проблемное обучение», «компетентностный подход» и др.); б) требуется «продираться» через авторское многословие, излишне вычурный стиль, обилие иноязычных заимствований, стилистическую непривлекательность текста; в) необходимо доопределять недостаточно чётко и обоснованно представленные в педагогическом тексте причинно-следственные связи, условия эффективного осуществления авторских замыслов, ограничивать область применения авторских методик и технологий; г) нужно выявлять реальную степень новизны результата, соотносить её с той, на какую претендует автор текста; д) оценивать соответствие авторского текста критерию логической корректности представляемых выводов, их обоснования (отсутствие замены тезиса при обосновании или доказательстве, непротиворечивость использованных аргументов, правомерность перехода от одного шага в рассуждении к другому и др.); е) выявлять соответствие текста критерию содержательной корректности (существуют ли реально те факты, на которые ссылается автор текста, соответствуют ли приведённые им статистические данные реальности, насколько использованные цитаты из источников отражают суть, которую стремились донести до своего читателя процитированные персоналии); кроме того – выявлять в читаемом тексте эффекты обманчивой простоты, преувеличенной сложности, иллюзорных эффектов, распространённых заблуждений и т.п.

Дискурс и критическая позиция автора текста. В этой связи обратимся к статье А.А. Полонникова, в первой части которой автор представляет «семиологический поворот» как переход от реалистического исследования к дискурсивному, попутно раскрывая термин «критическая педагогика». А.А. Полонниковым особо отмечается *дискурсивная* природа кризиса в педагогике настоящего времени, и в качестве одной из характерных черт этого кризиса обозначается «перемещение внимания с предмета обозначения на способ обозначения» [9, с. 49]. Это суждение автор подтверждает цитированием польского исследователя Б. Бешчада, утверждавшего, что вопреки традиции сегодня педагогика должна быть понята как рефлексия над состоянием собственных дискурсов, которые обуславливают *понимание её предметов*. В конце первой части авторского повествования звучит вывод о том, что педагогика должна быть ориентирована на анализ *собственного языка* и определяемых в этом языке предметов.

Словосочетание «понимание её предметов» мы выделим особо и возьмём на себя смелость утверждать, что цитаты автора вплотную подводят к формулированию клише *«педагогический текст понимаемый»*, который сам автор во второй части своей статьи раскрывает как текст, в котором проявлены: субъектность и личностность; аргументированная научная позиция; полемичность и критика авторитетов; дифференцирование автором текста различных научных направлений. В связи с этими тезисами мы позволим себе сделать ряд критических замечаний.

Автор сожалеет о том, что современные педагоги-исследователи, в особенности соискатели учёных степеней по педагогическим наукам, мало и неохотно критикуют авторитеты, перечисляют их в своих текстах в один ряд, даже тех, кто никакого отношения к исследуемой теме не имеет и в принципе не в состоянии высказать аргументированной критической позиции в процессе анализа

литературы. И с этим трудно не согласиться, однако вслед за этими рассуждениями А.А. Полонников сочувствует современным исследователям-диссертантам по поводу невозможности охватить в своих обзорах массу литературно-научных источников по теме и предлагает заменить норму обзора работ на требование привлечения только тех работ, которые «проявляют авторскую научную позицию (ограничивают её, контекстуализируют), а также просвечивают её размещённость в пространстве научных поисков и практик» [9, с. 53].

Возникает вопрос: как диссертанту можно высказать взвешенную критическую позицию, если из всего перечня работ он волен выбирать только близкие к *его* авторской позиции; как определить степень этой близости; как при этом диссертанту осуществить дифференциацию существующих научных направлений? Ответ очевиден: это невозможно. Желателен как можно более широкий охват источников, включающий как философские работы, подкрепляющие выбранное для диссертации содержательное поле, так и психологические, позволяющие осуществить перевод известных механизмов формирования и развития памяти, мышления, внимания, воображения и т.п. в педагогический формат и, конечно, предшествующие авторскому рассмотрению педагогические работы на содержательном поле более широком, чем у диссертанта, но включающем последнее. Более того, спецификой методологии написания педагогической диссертации является выявление соискателем актуальности выбранной им темы на основе определения научной неразработанности соответствующего сегмента педагогического знания (и несформированности каких-то знаний, умений, стратегий деятельности, личностных качеств у учащихся и воспитанников). Это можно осуществить только проанализировав большой пласт работ и информацию по поводу мониторингов знаний, умений и т.п. школьников или студентов, свидетельствующих о массовой

несформированности этих знаний и умений или их недостаточной сформированности с точки зрения социального заказа. Потому рекомендовать диссертантам сужение поля обзора уровня разработки выбранной темы крайне непродуктивно. Сегодня в практике написания диссертаций и так встречается множество примеров, демонстрирующих попытки всячески избежать обзора литературы, использовать вторичное цитирование, указывать цитируемого автора лишь по обложке его книги или по случайно увиденному названию статьи.

Личность и субъектность

Это весьма мягкое возражение А.А. Полонникову мы продолжим возражением более значимым, обратившись к первому выделенному автором критерию современного педагогического текста – он называет его «личностью и субъектностью». Наше внимание это привлекло в связи с тем, что значительную часть статьи А.А. Полонников посвятил тезису о том, что научная коммуникация в логике семиологического поворота предполагает проявление в максимальной степени *роли автора работы*, обозначающего ту или иную парадигму, подход, теоретический фрагмент, концептуальную или методическую модель.

Между тем свою статью он заканчивает тезисом о том, что фокус экспертного внимания в педагогике смещается с автора на текст как самодостаточный продукт, феномен культуры. Далее А.А. Полонников отмечает, что «если же авторская фигура всё же попадает в экспертное описание, то следует говорить *не о личности* автора в психофизиологическом смысле, не о “параметрах” души (сразу отметим, что самым первым тезисом, раскрывающим современный педагогический текст, А.А. Полонниковым выделена именно *личность*!! – курсив наш. – В.К., Н.А.), а о текстуальной личности, порождённой условиями функционирования высказывания» [9, с. 52]. Далее следует утверждение о том, что «разрыв

между субъектом-самим-по-себе (сохранена пунктуация автора статьи – В.К., Н.А.) и текстуальным субъектом являет собой важнейший момент изменения практики речи» [9, с. 54] – *семиологический поворот* в научно-педагогической коммуникации.

Мы фиксируем здесь *противоречие* между исходными формулировками и смыслами (об усилении роли провозглашающего текст субъекта) и финальными высказываниями, отстраняющими личность автора от его текста, разрыв между этими двумя личностями. Что даёт такое отстранение личности от созданного ею текста, какое значимое содержание оно позволяет проявить, наконец, какова его связь с семиологическим *поворотом*, куда осуществляется этот поворот, в чём его суть – всё это остаётся «за кадром», самим А.А. Полонниковым не поясняется; оно не проясняется и «междустрочным» анализом его текста, и попытками открытия в нём скрытых смыслов.

Как возражение против такой трактовки «поворота» мы хотели бы добавить теперь уже попавший в учебники тезис о том, что одной из основных черт постнеклассического этапа развития науки является сближение объекта и субъекта познания, зависимость знания от применяемых этим субъектом методов и средств его получения. И это относится методологами и науковедами даже к естествознанию, не говоря уже о гуманитарной науке. Если идеалом научного познания XVII–XIX вв. было полное исключение субъекта из процесса получения научного результата, то наука XX столетия продемонстрировала идею *неразрывности* субъекта-исследователя и изучаемого им объекта. Как оказалось, картина объективного мира определяется не только особенностями этого мира, но и особенностями субъекта познания, учёного, вскрывающего и описывающего тайны окружающего мира, его концептуальными подходами, методологической культурой, предпочтениями, связанными с методами исследования, и, конечно, *способами представления его результатов* науч-

ному социуму. Произошёл переход к такому типу рациональности, в котором познающий субъект неотделим от познаваемой реальности, находится внутри неё.

Развитие научного знания постепенно привело к выводу о том, что исключить субъективное «Я» из познания принципиально невозможно; нельзя полностью отвлечься от создающего научную теорию учёного или коллектива учёных и их «вмешательства» в объекты природы и тем более – в гуманитарные объекты. Получить истинный образ изучаемого объекта без активной деятельности субъекта невозможно; более того, мера объективности результата прямо пропорциональна степени этой активности. Недооценка этой творческой научной активности познающего субъекта, стремление изгнать его личностный портрет из результата познания (о чём применительно к педагогическим текстам пишет А.А. Полонников) закрывают дорогу к объективному отражению реальности, в том числе и педагогической. Соединение объективного мира и мира человека даже в естественных науках, а тем более в гуманитарных, привело научное общество к трансформации идеала личностно-нейтрального и ценностно-нейтрального научного поиска. Сегодня абсолютно очевидно, что истинно объективное описание человекообразных объектов обязывает исследователей включать аксиологические факторы в объясняющие и прогнозирующие процедуры, помещать последние в ценностные системы координат. Мы усиливаем эти тезисы применительно к педагогике, в которой исследователь стремится понять взаимодействие и взаимовлияние человека обучающего, развивающего и воспитывающего с человеком, принимающим «на себя» эту триаду интенций.

Всё сказанное относится и к продуктам педагогического исследования, материализующим обсуждаемые авторами идеи и результаты, – к *педагогическим текстам* самого разного жанра и содержания. Они неразрывно связаны с транслированием учёному

миру содержания педагогического знания, значимо отражающего личность автора во всех трёх ракурсах: интеллектуальном, эмоциональном и волевом (интеллект, эмоции и воля, как известно из психологии, – это три формы психического отражения окружающей действительности). Интеллектуальная насыщенность текста характеризует потенциал приобретённого его автором знания, его глубину, структурированность, осмысленность, владение логикой и научными методами. Эмоциональная составляющая текста отражает степень авторской заинтересованности в том, чтобы донести содержание и смыслы излагаемого до читателя, степень выразительности авторских взглядов, владение образным мышлением и экспрессивной метафорой. Волевая составляющая отражается в степени уверенности автора в сути излагаемого, в настойчивости убеждения читателя в авторском мнении, в степени побуждения читателя к осмыслению написанного и принятию его как посыла к тому или иному действию. Поэтому мы считаем, что отделение личности автора от текста весьма искусственно и может рассматриваться как частнонаучная «эквilibристическая» процедура, возможно не бесполезная, но «семиологического поворота» в педагогике не предполагающая. Однако вышесказанное не исключает нашего интереса к проблеме текстуального портрета автора (мы заменяем этим термином использованные А.А. Полонниковым словосочетания «текстуальная личность», «текстуальный субъект»). Как отдельная проблема или *в связи* с личностным портретом она имеет право на существование. Что можно подтвердить одним примером. Мы часто читаем книги и статьи известного учёного в области профессионального образования и методолога педагогики А.М. Новикова и, будучи некогда с ним знакомыми, в процессе чтения и обдумывания прочитанного часто «слышим» читаемый текст в живом авторском исполнении: отдельные слова, фразы, метафоры, вспоминающая голос их автора, манеру его разговорной

речи, интонационный рисунок и многое другое. А потому уверенно утверждаем: текст от личности автора неотделим.

Метафоры, высокий стиль и понимание текста

Однако вернёмся ещё раз к пожеланию А.А. Полонникова ограничить требования к числу цитируемых источников при анализе степени проработки проблемы. Итогом именно этой идеи стала сентенция автора, «*что это дискурсивное изменение даст эксперту ключи к топологии анализируемого исследования, создаст возможность её оценки не из экспертной внеаходимости, а посредством заимствования того местоположения, которое выражает себя в экспертируемом высказывании*» [9, с. 53]. Попытаемся оценить авторскую интенцию, основываясь на фрагменте статьи, в котором автор, присоединяясь к суждению М.Н. Кожениковой, высказывает приверженность метафоре: «как бы неожиданно это ни звучало для академической науки, чтобы выразить себя и быть *понятым Другими* (курсив наш. – А.К., Н.А.), особенно важна метафора» [9, с. 50]. Как раз к метафоре мы относим авторские слова и словосочетания «топология», «внеаходимость», «заимствование того местоположения». Мы неоднократно использовали метафору в своих работах [6; 8], это – реальный способ повышения *понимаемости* текста читателем, повышения стилистической привлекательности текста по педагогике и её методологии, *но ... во всём важна мера*. Иногда метафористичный стиль играет противоположную роль, искажая мысль автора текста. В процитированной выше фразе мы имеем тот случай, когда метафоричный текст, приправленный высокой научной формой выражения, саму мысль делает *непонимаемой*, и метафора требует перевода с русского на русский. Предлагаем «перевести» фрагмент текста А.А. Полонникова примерно так: *проявление самим автором-исследователем включённости* (это раскрытие термина «топология», использо-

ванного в качестве научной метафоры) *его результатов и подходов в теорию и практику педагогики даёт возможность эксперту дать реальную, а не отвлечённую оценку полученных результатов, понять, каким образом рецензируемый текст встраивается в уже имеющееся педагогическое знание*. Мы очень надеемся, что суть авторской мысли не искажена и правильно передана.

К этому мы хотели бы добавить, что Александр Андреевич в своей статье цитирует известного методолога педагогики В.В. Краевского по поводу точности научных терминов: «упрощение научной терминологии оказывается невозможным благодаря тому, что термин – как бы формула, за которой стоит многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки своими, простыми, всем понятными словами заменить научный туман, как правило, несостоятельны, поскольку вместо краткой фразы приходится дополнительно писать целую книгу». Здесь имеется в виду разъяснение простых слов, того, в какой степени они раскрывают научную форму термина или категории. Однако сопровождаемая метафорой высокая научная форма, используемая Александром Андреевичем в тексте, к числу подкрепляемых данной цитатой не относится. Сам В.В. Краевский метафоры в своих трудах употреблял, но такие метафоры, которые помогают понять смысл сложного текста, привлечь к нему читательское внимание.

Заключение

В конце статьи А.А. Полонников заявляет, что различные способы реализации языка «создают предпосылку взаимного дискурсивного самообнаружения»; этой задаче служит радикальная лингвистическая трансформация. Нас в этом тезисе настораживает не столько допущенная досадная небрежность (взаимное самообнаружение: либо *само-*, либо *взаимо-*, и слитное употребление здесь неуместно), сколько, главным образом, *радикализм* предполагаемой трансформации, суть которой в статье не высвечивается. Мы по-

лагаем самым радикальным на сегодняшнем этапе развития педагогической текстологии не трансформации неясного смысла, а осторожное корректирование смысла употребляемых терминов, наполнение определений максимальным количеством признаков явлений и процессов, как можно более чёткое их контекстное обозначение в конкретных случаях [10]. Следы радикализма проявляются сегодня на каждом шагу: в педагогике используется масса «междисциплинарных» терминов метафоричного или полуметафоричного функционала, иногда принадлежащих другим областям знания, вписывающихся в педагогику как фрагменты учебных дисциплин профессионального образования («менеджмент», «экономика», «информационные технологии», «рынок услуг» и т.п.), обрастающих полифоничным педагогическим содержанием, ввергающих нашу и так нечётко маркированную научную область, в которой собственные категории далеки от точности и однозначности, в состояние лингвистического хаоса. «Революциями дискурса» и «поворотами» эта проблема может быть только усугублена.

В качестве решения – антирадикального по форме и радикального по смыслу и сути – мы предлагаем не поиск «поворотных» семиологических сюжетов, не отделение личности автора от публикуемого им текста, а поиск *связей* между личностью и текстом, ею созданным. В частности, мы предлагаем ввести категорию *«педагогического текста понимаемого»*. В таком тексте авторские смыслы выражены максимально чётко, открыты для формирования новых читательских смыслов, не противоречащих авторским, а только непротиворечиво дополняющих их. При этом конструирующий подобный текст автор предполагает возможность искажения предлагаемых для транслирования смыслов и в этом случае предусматривает в самом тексте предупреждающие фрагменты типа: «... (такой-то термин) может быть понят как ... (идёт заранее предвидимое ложное наполнение); однако это не так... (идёт расшифровка)».

Мы надеемся на читательское понимание – проблем в методологии педагогики вполне достаточно без «революций» и «поворотов», и они ждут своих решений.

Литература

1. *Сосюф Ф. де.* Курс общей лингвистики. М.: Комкнига, 2006. 346 с.
2. *Степанов Ю.С.* Семиотика. М.: Ленанд, 2014. 240 с.
3. *Лукацкий М.А.* Педагогическая семиотика: горизонты становления // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 3. С. 23–31.
4. *Касабин И.Т.* Зоны обмена как предмет социальной философии науки // Эпистемология и философия науки. 2017. № 1. С. 8–17.
5. *Антоновский А.Ю.* Коммуникация как эпистемическая проблема // Эпистемология и философия науки. 2016. № 1. С. 5–24.
6. *Коржуев А.В., Антонова Н.Н.* Современное педагогическое академическое письмо: кризис жанра и оптимистический прогноз будущего // Известия РАО. 2014. № 4. С. 25–44.
7. *Коржуев А.В., Садькова А.Р., Бабаскин В.С.* Анализ научно-педагогического текста как исследовательская процедура // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 124–129.
8. *Коржуев А.В., Соколова А.С.* Педагогика в зеркале исследовательского поиска: на перекрестке мнений. М.: Ленанд, 2014. 216 с.
9. *Полонников А.А.* «Семиологический поворот» в педагогических науках // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 47–57.
10. *Колшанский Г.В.* Контекстная семантика. М.: URSS, 2010. 456 с.

Статья поступила в редакцию 22.10.17

Принята к публикации 02.12.17

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND ITS REPRESENTATION IN SCIENTIFIC TEXT IN CONDITIONS OF “SEMIOLOGICAL TURN” (DIALOGUE WITH A.A. POLONNIKOV)

Andrey V. KORZHUEV – Dr. Sc. (Education), Prof., e-mail: akorjuev@mail.ru
Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia

Address: 8, Malaya Trubetskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Nataliya N. ANTONOVA – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: n73@mail.ru
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Address: 4, 2nd Selskokhozyaistvennyi per., Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract. The article examines the contours of pedagogical semiology, reveals the criteria for the correspondence of scientific and pedagogical text to reader’s understanding adequate to author’s vision of phenomena described and the pedagogical reality. The paper is a response to the article of A.A. Polonnikov “*Semiologic Turn*” in *Pedagogical Sciences* published in *Vysshee obrazovaniye v Rossii* (2017, no. 10). The article presents a critical analysis of the issues of pedagogical semiotics and pedagogical texts. The authors cast doubt on the thesis of Polonnikov’s paper that “semiological turn” is caused by the gap between author as itself and textual person which indicates the change of discourse practice. The authors argue that researcher as a subject is inseparable from an object researched. This thesis may be intensified when applied to pedagogy. Pedagogical texts reflect personality’s features in three aspects: intellectual, emotional and volitional. The authors suggest instead of “semiological” searches to introduce a category “pedagogical text comprehended”.

Keywords: pedagogical semiology, semiological turn, interpretation of scientific and pedagogical text, pedagogical academic writing, polysemy of pedagogical categories, context, stylistic and semantic saturation of a text, stylistic correctness, metaphors, “pedagogical text comprehended”

Site as: Korzhuev, A.V., Antonova, N.N. (2018). [Pedagogical Knowledge and its Representation in Scientific Text in Conditions of a “Semiological Turn” (Dialogue with A.A. Polonnikov)]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1 (219), pp. 70-78. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Saussure, F.de. (2006). *Kurs obschey lingvistiki* [General Linguistics Course]. Moscow: Komkniga Publ., 346 p. (In Russ.)
2. Stepanov, Yu.S. (2014). *Semiotika* [Semiotics]. Moscow: Lenand Publ., 240 p. (In Russ.)
3. Lukatskiy, M.A. (2015). [Pedagogical Semiotics: Horizons of Becoming]. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [Novelty in Psycho-Pedagogy Research]. No. 3, pp. 23-31. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kasavin, I.T. (2017). [Trading Zones as a Subject-Matter of Social Philosophy of Science]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* = Epistemology and Philosophy of Science. Vol. 51. No. 1, pp. 8-17. DOI: 10.5840/esp20175 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Antonovskiy, A.Yu. (2016). [Communication as an Epistemic Problem]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* = Epistemology and Philosophy of Science. Vol. 47. No. 1, pp. 5-24. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Korzhuev, A.V., Antonova, N.N. (2014). [Modern Pedagogical Academic Writing: Crisis of Genre and Optimistic Forecast of Future]. *Izvestiya RAO* [RAO reports]. No. 4, pp. 25-44. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korzhuev, A.V., Sadykova, A.R., Babaskin, V.S. (2014). [Analysis of the Scientific and Pedagogical Text as a Research Procedure]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 124-129. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Korzhuev, A.V., Sokolova, A.S. (2014). *Pedagogika v zerkale issledovatel'skogo poiska: na perekryostke mneniy* [Pedagogy in the Mirror of Research Search: At the Crossroads of Opinions]. Moscow: Lenand Publ. 216 p. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Polonnikov, A.A. (2017). ["Semiologic Turn" in Pedagogical Sciences]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 47-57. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kolshanskiy, G.V. (2010). *Kontekstnaya semantika* [Contextual Semantics]. Moscow: URSS Publ. 456 p. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 22.10.17
Accepted for publication 02.12.17*

Журнал
"Университетское управление:
практика и анализ"



umj.ru

Миссия журнала – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе публикации исследований и популяризации практического опыта успешных управленческих команд.

Журнал включен Thomson Reuters совместно с Научной электронной библиотекой (eLibrary) в коллекцию российских научных журналов в составе базы данных RSCI (*Russian Science Creation Index*) на платформе *Web of Science*.

Журнал входит в базу научных российских журналов на платформе eLibrary, в обыкновенный перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендуемых ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, а также в международные базы научных журналов *EBSCO Publishing*, *WorldCat*, *BASE – Bielefeld Academic Search Engine*.