

## РЕЦЕНЗИИ

### В поисках языка дидактических различий

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования. E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь  
Адрес: 220114, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Франциска Скорины, 13, каб. 207

*Аннотация.* Статья является откликом на изданную в Польше научно-методическую работу профессора Д. Клус-Станьской, посвящённую анализу современной дидактической ситуации, сложившейся в педагогике в последние десятилетия. Эта ситуация представлена автором книги в качестве диверсифицированного поля разнообразных дидактических дискурсов, ориентация в которых со стороны студентов рассматривается в качестве приоритетной педагогической задачи. В рецензии обозначены трудности, с которыми сталкивается практика письменного учебного текста, претендующего на экспозицию разнокачественных образовательных конструкций, а также рассматриваются дидактические изобретения автора пособия, экспериментирующего в области дизайна учебного текста для высшей школы. Выделены особенности текстуальных авторских приёмов: контекстуализация отображаемых языков, их лингвистическая деконструкция, интертекстуальная экспозиция дидактических нарративов.

*Ключевые слова:* линейное пространство книжного текста, текстуальное программирование, теоретическая нейтрализация, социальная гомогенизация, дискурсивная конструкция изложения, нарративный реализм, нарративный идеализм, лингвистическое опосредование

*Для цитирования:* Полонников А.А. В поисках языка диалектических различий (Рецензия на книгу Дороты Клус-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике») // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 150-159.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-150-159>

В конце 2018 г. в варшавском издательстве PWN SA увидела свет книга Дороты Клус-Станьской с интригующим названием «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике»<sup>1</sup>. Её автор – психолог, профессор института педагогики Университета Гданьска – хорошо известна читателям журнала «Высшее образование в России»<sup>2</sup>. Значительная часть её работ, опубликован-

ных в Польше, связана с исследованиями дидактических и психолого-педагогических проблем начальной и средней школы, в числе которых «Конструирование знания в школе» (*Konstruowanie wiedzy w szkole*, 2000); «Смыслы и бессмысленность общешкольного образования» (*Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, 2005), а также «Дидактика в хаосе понятий и событий» (*Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, 2010). На этот раз профессор Дорота Клус-Станьска обратилась к обстоятельствам высшей школы в аспекте обучения дидактике будущих педагогов. Автор определяет статус своей книги как учебник, а её основную задачу рассматривает как «помощь студентам – будущим учителям и педагогам – в ориентации в дидактических

<sup>1</sup> Dorota Klus-Stańska. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Wydawnictwo Naukowe PWN SA. Warszawa, 2018. 278 s.

<sup>2</sup> См. «Свет» и «тьма» педагогической традиции А. С. Макаренко» (2017, № 4); «О форме знания в образовании: реификация и символическое насилие» (2018, № 1); «Когда слова становятся ловушкой» (2018, № 12).

теориях и событиях тех стран, в которых развивается академическая дидактическая рефлексия и существуют институциональные формы обучения» [1, с. 7]. Преследуя означенную цель, профессор Клус-Станьска создаёт диверсифицированную картину образовательной жизни, изображая на ней сопричастие множества дидактических подходов, среди которых не последнее место занимают поиски и находки польских учёных. Работы последних, как нам представляется, удачно вписаны в современный мировой педагогический ландшафт. Образование предстаёт перед глазами читателя как сложноустроенное пространство, ориентация в котором включает в себя и момент не менее сложного профессионального самоопределения.

#### Многообразие – не данность, но проект

В анализе рецензируемой книги мы прежде всего хотим остановиться на нескольких проблемных обстоятельствах, затронутых и решаемых ею. Первое касается отмеченного выше «дидактического многообразия». Дидактическое пространство, как это видно из приведённой во вступительной части цитаты, изначально определяется Доротой Клус-Станьской не в единстве и связанности, как нас приучили его воспринимать, а в гетерогенном и гетерономном качестве, содержащем в себе исходно конфликтный потенциал. В этом смысле дидактика – это поле педагогических политик, место утверждения связанных с ними антропологических идеалов и правил их реализации. Отметим сразу, что построение такого рода экспозиции не столь просто, как это может показаться на первый взгляд. Проблема заключается в способе выражения, в том, что описание дидактического многообразия приходится размещать в пространстве «картезианских координат» книжной страницы. Ключевым здесь оказывается термин «пространство», который Дж. Лакофф относил к разряду онтологических метафор, «конституирующих сущность и субстанцию, ограничивающих

поле зрения и организующих вместилище значимых объектов» [2, с. 407].

Между тем известно, что использование плоскости печатного текста – прямолинейного и равномерного пространства – обладает определённым программирующим эффектом. Именно плоскость выступает условием того, что все заключённые в нём элементы оказываются *обозримыми, рядоположенными и сопоставимыми*. В результате все частные дидактические нарративы претерпевают специфическую реконтекстуализацию<sup>3</sup>, в ходе которой они оказываются визуально обобщены. Возникает угроза двойного кодирования: содержание высказывания может ратовать за многообразие, а форма представления – за единство. Иными словами, образ текста становится «невидимым» регулятивом, управляющим восприятием читателя. В ходе текстуальной реконтекстуализации принадлежность предметов описания разным (и порой несопоставимым) пространствам невольно игнорируется, и они экспонируются аудитории не как различия миров, а как различия внутри единого мира. Вполне понятно, что в отношении разнопространственных реалий требование «видимости» становится трудновыполнимым, поскольку предполагает пространственную рекомпозицию книги, свойственную, например, гипертексту<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Реконтекстуализация здесь, вслед за Бернштейном, трактуется как «внедрение и переформулировка знания или новой технологии в особой ситуации – со всем его (её) историческим багажом, – где, как предполагается, они должны развиваться в гармонии с системой ценностей и установок заинтересованного лица» [3, с. 258].

<sup>4</sup> Сущность гипертекста – множественность, бесконечность и динамичный характер связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, теорий, то есть всего, что может каким-то образом быть связанным с читаемым текстом. Пользователь может в каждый момент «перескочить» к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше. Гипертекст – «идеальная энциклопедия», особенно в том смысле, что до-

Ж. Деррида, описывая проблему действия плоскости книжной страницы, использует термин *панорография*<sup>5</sup>. Однопространственный текст – панорограф – инструмент, позволяющий сделать одновременно видимым всё множество предназначенных к наблюдению предметов. «Благодаря схематизму и более или менее явному привнесению пространственного измерения, мы обозреваем на плоскости и с большей свободой лишившееся своих сил поле... Таким образом, рельеф и очертания структур обнаруживаются лучше, когда содержание, то есть живая энергия смысла, нейтрализовано» [5, с. 10]. С этой точки зрения нейтрализация посредством размещённости предметов описания оказывается «скрытой программой текста», способной вызвать на полюсе читателя контрпродуктивные эффекты: сведение онтологического многообразия дидактических стратегий к некому иллюзорному единству, что противоречило бы исходной ориентировочной задаче учебника – мыслить о практике с помощью различных теорий. Категория «теория» в этом случае оказывается обращённой к своему исходному античному смыслу – рассмотрению, видению. Здесь теория выступает как некоторая оптическая метафора, выполняющая конституирующую дидактическую реальность функцию.

Вторая проблема программирующего действия письменного текста заключается в той позиции, которую текст предлагает своему читателю. Речь идёт о конфигурации *читательской идентичности*, диктуемой отношениями близости/дальности позиций читателя и текста. Сложность в решении задачи отображения ситуации многообразия (как проблема письма/чтения) заключается в том, что сообщение, адресованное читателю, должно быть предварительно упорядо-

словность реализации, кажется, уничтожает её ключевую идею: это не книга и, следовательно, не может привести (и никогда не приведёт) ни к какому окончательному знанию [4, с. 103].

<sup>5</sup> «Панорография» производна от слова «панорама» (греч. *pán* – всё + *ώρα* – зрелище, вид).

чено автором. При этом понятно, что читатель, вследствие своей дистанцированности от процесса текстуального производства, не может принимать в этом участие. Даже творческая активность читателя, обусловленная необходимостью декодирования знаков, не ставит перед ним этой конструктивной задачи. Она чаще всего реализуется автоматически, будучи продуцирована «поведенческой идентичностью».

Возникновение «поведенческой идентичности» иллюстрируется данными исследований Л. Чулиараки, изучавшей воздействие телевизионных программ на зрителей. Их просмотр, отмечает английский социолог, вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщённых, как и он, к экрану. Во многих случаях содержательной идентификации с демонстрируемым материалом не происходит, зато социальная позиция – «индивид у экрана» – реализуется в качестве жизненной формы, разделяемой условной группой зрителей [6, с. 311]. Общность зрителей формируется не столько тематически, через содержание сообщения, сколько действенно – координацией отношения с аудиовизуальным артефактом. Принцип телевизионного взаимодействия может, как нам представляется, быть экстраполирован и на обсуждаемые связи текст – читатель. Основания для такого переноса дают выводы анализа Г. М. Маклюэном культурной программы книгопечатания, представленные им в широко известной работе «Галактика Гутенберга». Согласно его данным, «гомогенизация людей и материалов – суть программы Гутенберговой Эпохи» [7, с. 191]. И немного ранее: «сведения всего опыта к масштабу одного-единственного чувства есть следствие воздействия книгопечатания на искусство, науку, а также на чувственность человека в целом» [Там же, с. 188]. Отметим при этом, что текстуальная программа культуры, которую анализирует канадский социолог, не исключает индивидуализации читателя, однако это обособление, по словам Маклюэна, подобно

атомизации солдатской массы. Читатель, разумеется, вступает в индивидуальное взаимодействие с текстом, но вступает в него как «каждый». Именно это обстоятельство позволяет учёному сделать категоричный вывод о том, что когда «книгопечатание достигло монополевой власти, умерло также взаимодействие, диалог, несмотря на существование множества различных "точек зрения"» [Там же, с. 212].

Поведенческая идентичность – разделяемая группой читателей позиция – являет собой гомогенный продукт, препятствующий задаче самоопределения студента в дидактической ситуации, навязывающий ему конформные реакции и блокирующий индивидуальные выборы. Последнее находит своё выражение в известном утверждении Г.М. Маклюэна: «Средство коммуникации есть сообщение» [8, с. 6]. Текстуальное выражение сообщения и есть та его скрытая образовательная программа (*hidden curriculum*), которая действует в фоновом режиме интеракции «читатель – текст». И в той мере, в какой читатель оказывается заинтригован содержанием сообщения, эффект социальной идентификации, опосредованный текстом, оказывается более значительным. На гомогенизирующую функцию книги (шире – литературы) указывает и английский культуролог Э. Геллнер, обсуждая ключевые условия формирования единого сознания сообществ национальных государств [9, с. 173].

Эффекты скрытого действия отношений текста и чтения – теоретическая нейтрализация и разделяемая условным сообществом поведенческая идентичность – оказываются, как нам представляется, Сциллой и Харибдой любого учебного произведения, ставящего перед студентом задачу ориентации в онтологическом многообразии культурных и социальных форм. Однако здесь появляется возможность для постановки ещё одного вопроса: в какую ситуацию помещается высказывание о дидактическом многообразии? Ведь речь не идёт о ситуации в практике об-

разования. В ней, как замечает профессор Клус-Станьска, многообразие как раз проблема. В польской образовательной практике<sup>6</sup> (а справедливости ради надо сказать, что не только в польской) доминирует установка на единообразие в его объективистском варианте. Это значит, что текст ориентирован прежде всего на работу с ситуациями обучения, в которых дифференциация когнитивных структур учащихся посредством дискурсивного моделирования и выступает основной задачей анализируемого дидактического письма.

Создаваемый профессором Клус-Станьской текст не столько описывает ситуацию дидактического многообразия, сколько создаёт его, действуя дидактически, стараясь развить у своих читателей чувствительность к различиям и осознание их ценности. Этим обстоятельством мы объясняем и специфичность авторского стиля, и композиционные особенности изложения, и исследовательский характер книги в целом.

#### **«Парадигмы дидактики»**

##### **как педагогическое изобретение**

Рассмотрим в связи со сказанным те дидактические решения, которые предлагает текст профессора Клус-Станьской, затрагивая при этом по преимуществу аспекты, которые мы связываем с культурными задачами, решаемыми в настоящее время практиками письма и чтения, реализуемыми в обучении<sup>7</sup>.

К числу находок «Парадигм дидактики» следует отнести, как нам представляется,

---

<sup>6</sup> Конструктивистские идеи с трудом пробиваются сквозь мощно утвердившиеся в польской педагогике объективистские концепции [1, s. 136].

<sup>7</sup> Изменчивость культурных программ письма/чтения, их связанность с социальными и политическими контекстами, например феноменами авторства или власти, подробно освещены в исследованиях А. Мангуэля. Исследователь отмечает, что «даже самый непогрешимый текст из всех – Божье Слово, Библия – претерпел множество изменений от рук своих читателей» [10, с. 325].

используемую автором книги нарративную конструкцию, которая вместо традиционного дидактического описания, подчинённого регулятивному *нарративного реализма*, выстраивает свои порядки в режиме *нарративного идеализма*, обсуждая не затекстовую дидактическую реальность, как это делает, например, известный польский дидакт В. Оконь<sup>8</sup>, а *дискурсы* дидактики. Дискурсы дидактики – это как раз та реальность, в которую оказываются помещёнными будущие педагоги. Обращённость к дискурсу означает в данном случае особое внимание к практикам языка, к которым прибегают дидакты, стремясь утвердить в образовании то социальное представление о благе, с которым по тем или иным причинам они идентифицируют свой текст.

Подчеркнём, однако, что в данном месте мы обсуждаем не дискурсы дидактик – предмет внимания профессора Клус-Станьской, а дискурс самого учебника «Парадигмы дидактики», устройство которого нами соотнобразуется со структурой нарративного идеализма. Оппонирующий ему нарративный реализм, согласно различию Ф. Анкерсмита, относится к тексту как выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего описание может распознаваться читателем как истинное или ложное. В основе нарративного реализма, пишет Анкерсмит, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображёнными на них» [12, с. 118]. Нарративный идеализм же исходит

<sup>8</sup> «Дидактика, однако, превращается в теоретико-практическую науку лишь тогда, когда начинает основывать свои убеждения на результатах эмпирических исследований. Именно они поставляют описательный материал, позволяют открывать зависимости и одновременно конструировать целенаправленное поведение, ориентированное на создание новых форм дидактической практики» [11, с. 63].

из прямо противоположного допущения: «мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой)» [там же, с. 130]. Нарративный идеализм отказывает означаемому в безусловности, обнаруживая уже самим фактом своего существования конструктивную продуктивность языка.

С этой точки зрения текст «Парадигм дидактики» производит «лингвистический поворот» в текстуальном производстве дидактических текстов, который состоит в переходе «от мышления о языке к мышлению через язык» [13, с. 95]. Теории в этом случае выступают в функции своеобразной оптики, использование которой делает возможным когнитивные трансформации. Нарративный идеализм изменяет семиозис процесса чтения: традиционная диспозиция «читатель – знак – объект» в его контексте теряет релевантность внезаковому миру, принимая вид «читатель – знак – знак». Иными словами, студент в процессе взаимодействия с текстом перемещается в «зазеркальный» мир языка, а его ориентация приобретает семиотически направленный характер. Текст Дороты Клус-Станьской, выстроенный в дискурсивной логике, сложно взаимодействует с описаниями дидактических парадигм, включая в себя моменты их реконструкции, интерпретации и критики. В результате на место текста помещается *интертекст*, с которым читателю теперь предстоит иметь дело. Его «зрение» неизбежно теряет непосредственность, поскольку в фокусе восприятия оказываются «теоретические очки», а не «голая» реальность. Указанная оптическая трансформация становится условием диалогизма чтения, «открытости многоголосой дискуссии о том, как можно понимать обучение, его сущность, процесс и следствия» [1, с. 10].

В этой связи особое значение приобретает раздел пособия, посвящённый отношению повседневного и обыденного знания. В нём нет даже попытки обесценить повседневно-

ную дескрипцию действительности. Более того, отмечается, что повседневное знание «является уместным во многих жизненных областях. Оно обеспечивает наши обыденные жизненные потребности, выступает основанием понимания текущих событий и человеческого поведения, позволяет применять механизмы и инструменты, использовать торговлю, услуги, институты и пр. Как знание в значительной мере практическое, оно служит эффективности наших действий, быстрым идентификациям и выборам, принятию решений» [1, с. 14]. Но именно это обстоятельство – практическая эффективность повседневного знания – делает его пользователей заложниками разделяемого с другими знания, заставляет воспринимать «очки здравого смысла» как единственно верное зрение. Обыденные дидактики оказываются препятствием в оптической трансформации при обращении к различным научным дидактическим теориям. Вот почему в анализируемом пособии внимание читателей концентрируется на факте реципрокной связи научного и повседневного знаний. При этом отмечается, в частности, влияние научных описаний на дескрипции обыденности: «Повседневное здравосмысленное знание подвергается изменениям под влиянием научных исследований и концепций» [Там же, с. 16].

Здесь, как нам представляется, была бы очень уместной апелляция к исследованиям французского социального психолога Сержа Московичи, зафиксировавшего драматическую для научного знания ситуацию – его качественное преобразование в процессе ассимиляции здравым смыслом. В этом процессе оно (увы!) деконтекстуализируется и натурализируется, теряет свой понятийный статус, превращаясь в образную схему, «которая составляет, можно сказать, существенное ядро социального представления» [14, р. 440]. То есть став чувственным образом, который отделён от объекта, теоретическое понятие перестаёт быть абстрактной конструкцией и становится его непосред-

ственным выражением. «Непосредственность» здесь понимается как приобретение ассимилируемым знанием свойств объективности. «В данном случае, – уточняет Московичи, – речь идёт о придании образу материальной плотности, о нахождении его места в онтологии здравого смысла» [15, р. 555]. Не с этим ли феноменом реификации мы, будучи преподавателями, имеем дело в студенческой аудитории?

Апелляция к наблюдениям Московичи могла бы выступить своего рода предупреждением читателю, семиотическим ограничителем, упреждающим автоматические синтезы значений при работе с онтологически разнородными дидактическими парадигмами. В этом случае дискурсивное противодействие теоретической нейтрализации значений приобрело бы дополнительный ресурс.

Отметим в обсуждаемом аспекте и те фрагменты «Парадигм дидактики», которые связаны с акцентом на различиях парадигмальных языков. Здесь важно указать на то, что в книге профессора Клус-Станьской дидактические языки представлены не просто как лексические наборы, а как лингвистические системы, сопротивляющиеся иноязыковым заимствованиям. Они исключают из своих порядков чужеродные лингвистические элементы. В то же время автор книги не исключает продуктивности языкового эклектизма: «Многопарадигмальность дидактики создаёт условия для объединения элементов разных парадигм. Так возникают концепции и эклектические решения, позволяющие нивелировать недостатки каждого из подходов. Поэтому, как правило, эклектические подходы ценны и многое привносят в дидактические теории и практики» [1, с. 41]. Бесспорно, если смотреть на эклектический процесс с точки зрения исследователя, то нельзя не признать значимости, например, метафорического дисциплинарного заимствования. «Поле», «волна», «квант», «фазовый переход» и другие обозначения, появившись в микрофизике, оказались достаточно продуктивными в психологии, социологии и других гуманитарных

науках. Да и само понятие «парадигма», как известно, возникнув как социально-психологическая категория (объект социальной идентификации), многое прояснила в развитии негуманитарного знания. Однако же когда вопрос эклектики переносится в образовательную ситуацию, в которой ставится задача парадигмального различения, креолизация языка может стать существенным препятствием в её решении. Нам представляется, что вопрос лингвистических границ в учебном дидактическом описании должен решаться радикально.

Развивая лингвистическую тему, профессор Клус-Станьска подчёркивает ответственное значение языка, указывая, что он – «один из важных инструментов их идентификации, определяющих парадигмальную самоидентичность теории» [1, с. 54]. Между тем возможности языка, используемые в самом устройстве книги, представлены в более широком, нежели номинативном и инструментальном диапазоне. То, каким образом не только декларируется, но и реализуется язык в тексте пособия, позволяет говорить ещё и о его регулятивной и деконструктивной функциях. На них, собственно, и указывает профессор Клус-Станьска, когда отмечает такие особенности действия стиля дидактического письма, как «включение/исключение», «очерчивание дисциплинарной границы», а также его способность скрывать в своей «тени» способы понимания самой дидактики и её ключевых событий [Там же]. Лингвистический стиль «дидактических парадигм позволяет нам лучше познавать и понимать определённые вещи и явления, но делает невозможным познание иных [парадигм] или их иное разумение» [Там же, с. 56–57].

В указанном регулятивном и деконструктивном плане организованы те фрагменты рецензируемой книги, в которых явлены парадигмальные образцы, в анализ которых вовлекается читатель. Это извлечения из текстов различных дидактических традиций, которые имеют не столько иллюстративное, сколько

конструктивное значение. Обращаясь к этим фрагментам, читатель попадает в ситуацию case-study, вовлекаясь в анализ их дискурсивного устройства, получая возможность примерки и верификации «теоретических очков» на материале конкретного дидактического предмета. Вполне логичной видится нам продолжение начатой в «Парадигмах дидактики» работы в виде создания хрестоматии, представляющей разнопарадигмальные дискурсы в дидактике, в том числе и разрабатываемые группами студентов дидактические проекты, которые они могли бы самостоятельно анализировать и сравнивать.

С этой точки зрения текст книги «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» не является типичным педагогическим нарративом, описывающим дидактическую панораму и нейтрализующим различия миров образования, а выступает как семиотическая конструкция, вовлекающая читателя в процесс производства различий и вместе с ним их создающая. Опыт построения деконструктивного дидактического письма следует, на наш взгляд, отнести к области *педагогических изобретений* профессора Клус-Станьской. Тем самым совершается во многом беспрецедентная работа по созданию учебного пособия нового поколения для высшей школы. Именно в этой области научно-методический дефицит ощущается сегодня, как нам представляется, больше, чем в сфере среднего образования. На необходимость разработки деконструктивных типов текста указывал в своё время известный польский философ образования Т. Шкудлярк. Он полагал, что, будучи созданными, «эти тексты действовали бы как стратегия имманентной критики, встроенной в действующий культурный код, обеспечивая дистанцирование по отношению к нему, “изнутри” анализируемого текста» [4, с. 132]. Действующий культурный код мы предлагаем понимать в широком смысле – как доминирующий дидактический дискурс.

В завершение мы хотим ещё раз поставить вопрос о том языке, на котором говорит

сама книга. Её изложение стремится к объективности в попытках удержать некую метапозицию, особенно заметную тогда, когда оцениваются сильные и слабые стороны того или иного дидактического подхода. Но именно в оценках обнаруживает себя неизвлекаемость языка «Парадигм дидактики» из условий его культурного и образовательного производства. Так, например, говоря об инструктивной дидактике, профессор Клус-Станьска к её слабым сторонам относит такие характеристики, как «линейно-последовательная концепция знания, чрезмерная детализация целей, акцент на управлении учеником, подчинённость административным задачам, некритичность в отношении регулятивных правил и недостаточность генеративного потенциала изменений» [1, s. 91]. Такая оценка, конечно же, принадлежит не самой инструктивной дидактике. Для неё подчёркнутые автором особенности – не слабость, а сила. С системой тотального дидактического контроля она связывает возможность педагогической гарантии значимого для социума результата, а в «некритичности» видит фактор стабильности образовательного воспроизводства.

Тогда от имени какой инстанции осуществляется эта оценка слабости инструктивной дидактики? Чей голос так весомо заявляет о себе? Ответ на эти вопросы, как нам кажется, может быть дан, если мы внимательно рассмотрим в тезис книги, посвящённый критической дидактике: «Другая значимая стратегия, которая принадлежит критической дидактике, связана с неоднозначностью, возможностью контринтерпретаций, высказыванием спорных точек зрения» [1, s. 211]. Весь логос, этос и пафос «Парадигм дидактики» направлен, как уже отмечалось выше, на дифференциацию дидактической ситуации, инспирацию конфликта интерпретаций, выявление педагогической идеологии<sup>9</sup>,

<sup>9</sup> Вслед за автором «Метаистории» Х. Уайтом мы трактуем идеологию не как ложное сознание, а как «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и дей-

утверждаемой различными дидактическими парадигмами. То есть дискурс учебного пособия во многом совпадает с программами критической педагогики и трансформационной дидактики в той редакции, в какой они представлены в книге.

Будучи своего рода «семиотическим вирусом», текст «Парадигм дидактики» способен вызвать «мутации» в процессах подготовки будущих педагогов. И это будет означать развитие образовательной ситуации в Польше (и не только), которая сегодня во многом воспроизводится по лекалам единообразия и этатизма. Противодействуя этим сложившимся в образовании тенденциям, «Парадигмы дидактики» послужат обновлению дискурса образования и в конечном итоге – становлению «диалогизма и субъектности человека» [Там же, s. 204]. Такого рода конструкцию текста можно отнести к разряду стратегических, поворотных на «поликультурном рынке знания», связанных с постмодернистской культурной программой, вводящей в дискурсивное обращение «такие категории, как гетерогенность, неоднородность нарратива и нестабильность или двойственность» [17, s. 105]. В этом отношении работа профессора Дороты Клус-Станьской преодолевает границы сугубо дидактических сочинений и жанра учебных пособий, осуществляет свой вклад в сферу философии образования, понимаемой как практика философии, а также в область формирования современной образовательной и культурной политики.

#### Литература

1. *Klus-Stańska D. Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce.* Warszawa: PWN SA, 2018. 278 s.
2. *Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём // Теория метафоры.* М.: Прогресс, 1990. С. 387–415.

ствия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [16, с. 42].

3. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
4. Szkuclarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 s.
5. Деррида Ж. О грамматологии. М.: Ad Marginem, 2000. 512 с.
6. Chouliaraki L. W stronę analityki mediacji // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej. Kraków: Fairclough, 2008. S. 305–342.
7. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003. 432 с.
8. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.; Жуковский: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
9. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. 320 с.
10. Мангуэль А. История чтения. Екатеринбург: У-Фактория, 2008. 381 с.
11. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 382 с.
12. Анкерсмит Ф.Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
13. Савчук В.В. Феномен поворота в культуре XX века // Концепты культуры. 2013. № 10. С. 93–108.
14. Moscovici S. Introduction a la psychologie sociale. Paris: PUF, 1972. 325 p.
15. Moscovici S., Hewstone M. De la science au sens commun // Moscovici S. Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. P. 539–566.
16. Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
17. Beszczad B. Pedagogika i język. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellońskiego, 2013. 214 s.

Статья поступила в редакцию 01.03.19

Принята к публикации 20.03.19

### Searching for the Language of Didactic Differences (Review of the book by Dorota Klus-Stańska “Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice”)

*Alexander A. Polonnikov* – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. at the Department of Educational Psychology, e-mail: polonnikov@bspu.by

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Republic of Belarus

Address: 13, off. 207, Francysk Skaryna str., Minsk, 220114, Republic of Belarus

**Abstract.** The article is a response to Professor Dorota Klus-Stańska’s scholarly-methodological book published in Poland. It deals with the analysis of the current didactic situation in the East-European region in the recent decades of the 21st century. The author has presented this situation as a diversified field of various didactic discourses, in which students’ orientation is considered as a priority pedagogical objective. The review points out the problems that are in place in the practice of written academic text, which is supposed to expose educational designs of diverse quality, as well as didactic inventions by the author experimenting in the field of designing academic texts for higher school. This article identifies the specifics of the author’s textual techniques, such as contextualization of the languages described, their linguistic deconstruction, and inter-textual exposition of didactic narratives.

**Keywords:** linear space of book text, textual programming, theoretical neutralization, social homogenization, discursive design of reproduction, narrative realism, narrative idealism, linguistic mediation

**Cite as:** Polonnikov, A.A. (2019). [Searching for the Language of Didactic Differences (Review of the book by Dorota Klus-Stańska “Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice”)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 150-159. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-150-159>

## References

1. Klus-Stańka, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* [Didactics Paradigms. Think about the Theory of Practice]. Warsaw: PWN SA Publ., 278 p. (In Polish)
2. Lakoff, G., Johnson, M. (1990). [Metaphors We Live by]. In: *Teoriya metafory* [Theory of Metaphor: Collection of Papers]. Moscow: Progress Publ., pp. 387-415. (In Russ.)
3. Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*: Vol. 4. The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge and Kegan Paul. (Russian Translation: Moscow: Prosveshchenie Publ., 2008, 272 p.)
4. Szkudlarek, T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu* [Media. A Sketch of Philosophy and Pedagogy of Distance]. Kraków: Impuls Publ., 151 p. (In Polish)
5. Derrida, J. (1967). *De la grammatologie* [Of Grammatology]. Paris: Les Éditions de Minuit Publ. (Russian Translation: Moscow: Ad Marginem Publ., 2000, 512 p.)
6. Chouliaraki, L. (2008). [Towards Analytics of Mediation]. In: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* [Critical Discourse Analysis. Interdisciplinary Approach to Social Communication]. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas Publ., pp. 305-342. (In Polish)
7. McLuhan, H.M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press. (Russian Translation: Kiev: Nika-Centre Publ., 2003, 432 p.)
8. McLuhan, H.M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. N.Y.: McGraw Hill Press. (Russian Translation: Moscow: Kanon-Press-C Publ., 2003, 464 p.)
9. Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press. (Russian Translation: Moscow: Progress, 1991, 320 p.)
10. Manguel, A. (1996). *A History of Reading*. New York: Penguin Books Publ. (Russian Translation: Ekaterinburg: U-Faktoriya Publ., 2008, 381 p.)
11. Okoń W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* [Introduction to General Didactics]. Warsaw: PWN Publ. (Russian Translation: Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1990, 382 p.)
12. Ankersmit, F.R. (1981). *Narrative Logic. Semantic Analysis of the Historian's Language*. (Dissertation Groningen; Meppel: Krips Repro). (Russian translation: Moscow: Ideya Press, 2003, 360 p.)
13. Savchuk, V.V. (2013). [The Phenomenon of Turn in 20th Century Culture]. *Koncepty kul'tury* [Concepts of Culture]. No. 1(10), pp. 93-108. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Moscovici, S. (1972). *Introduction a la psychologie sociale* [Introduction to Social Psychology]. Paris: PUF, 325 p.
15. Moscovici, S., Hewstone, M. (1984). [Science in Common Sense]. In: Moscovici, S. (Ed.) *Psychologie sociale* [Psychology Social]. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 539-566.
16. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore (Russian Translation: Ekaterinburg: Ural. State Univ. Publ., 2002, 528 p.)
17. Beszczad, B. (2013). *Pedagogika i język* [Pedagogy and Language]. Kraków: Jagello University Publ., 214 p. (In Polish).

*The paper was submitted 01.03.19  
Accepted for publication 20.03.19*