

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ДИСКУРСИВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент. E-mail: polonn@bsu.by

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
Адрес: ул. Московская 15-725, Минск, 15220050, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящена методологии анализа состояния современного высшего образования. Выделены две основные дескриптивные критические стратегии: трансцендентная и имманентная. Имманентная стратегия реализуется в двух формах: «реалистической» и «лингвистически опосредованной» критики, каждая из которых связана со специфическим определением образовательной ситуации. Определение образовательной ситуации выступает базовым условием организации педагогического порядка, его событийности и практических следствий. Обосновывается необходимость критики языка бытующей педагогики высшей школы.

Ключевые слова: определение образовательной ситуации, дескриптивный реализм, дескриптивный идеализм, образовательные трансформации, дискурсивная исчерпанность, педагогическое воспроизводство, обновление педагогического языка

Для цитирования: Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 26–35.

В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут быть препятствием развитию, способом ее заморозки, «средствами» воспроизводства и консервации в умах молодых поколений разного рода предрассудков. В такой ситуации проблематизация образования (указание на его отставание от политических и культурных процессов) становится одной из центральных социальных задач.

Збигнев Кветиньский

Образование периодически выступает предметом внешней (трансцендентной) критики, что неудивительно. Такая критика – «сильная карта» в руках государственной власти, способная повысить её шансы в политической игре, к тому же она – проверенный временем способ самолегитимации гуманитарных ученых, а также эффективный, как им кажется, приём самозащиты учеников и их родителей в ситуации символического насилия, чинимого образовательной системой. Заметим, что, несмотря на ожесточённую внешнюю критику, образование к ней малочувствительно, что отчасти объясняет неудачность многих попыток его реформирования.

В последнее время, однако, мы всё чаще становимся свидетелями (а порой и участниками) новой тенденции – роста внутренней (имманентной) критики, рождённой в недрах самого образования. Её производителями выступают учителя и преподаватели, методисты и педагоги-управленцы, словом, все те, кто чаще всего фигурирует в качестве объекта критических высказываний. Большая часть этих высказываний производит впечатление аффективной речи, глубокой психологической травмированности состоянием образования, превращённой формы подавляемой боли, в которой ощутимо присутствует усталость, связанная с невозможнос-

тью хоть что-нибудь изменить в своём положении.

О чём сообщают звучащие из недр образования голоса? И что такое произошло в нём (с ним), что прервало многолетний обет молчания, вызвало к жизни этот униционирующий глас? Используемая здесь акустическая метафора позволяет произвести дискурсивную дифференциацию, расслышать в хоре и основные голоса, и их обертоны. Они сообщают нам о небывалой ранее формализации, инверсирующей педагогический процесс, превращающей его в самодостаточное бюрократическое производство [1, с. 26], о тотальной потере учащимися учебной мотивации, вынуждающей учителей либо к эксплуатации своих артистических ресурсов [2, с. 49–50; 1,

с. 32; 3, с. 31], либо к негласному сговору с учениками¹, об обнулении статуса педагога [5, с. 89–90], чудовищной перегрузке², повсеместном обесценивании его труда, о превращении храма образования в торжище³, на котором уже невозможно отличить оригинальный продукт от разнообразных фальсификаций [8], о симулятивном⁴ характере самого образования, опустошенности культурных знаков [9, с. 195–196], делающей сомнительными любые оптимистические сценарии его санации.

Нарастание имманентной критики образования не заглушает, а, наоборот, парадоксальным образом делает более слышимыми голоса педагогических оптимистов, уповающих, с одной стороны, на компьютерные технологии, различные формы

¹ «А вот и наши учителя, которые учат, так сказать, как могут. Физик, химик и литератор. Они пытаются (от слова “пытка”) научить наших с вами не интересующихся. Но ничего не получается: прагматизм царствует в мире. Он сегодня правит бал. “Кошмар! К чему мы пришли?” – заламывая руки и обращаясь, кажется, к самому Всевышнему, восклицают они. Восклицают, исторгают из себя дикие стоны, а что делают потом? Ставят тройки за двоечные контрольные, потому что отметки-то идут в аттестат. А с двойками у нас в школе аттестаты не выдаются. Вот и получают из этих самых контрольных годовые тройки. Детям – нормально. А учителя? Как же наши физики с химиками, да литераторы? Бредут они, невротизированные, с искривленной душой (врать-то приходится, а внутри что-то скребёт) и изломанной психикой домой с двумястами рублями за час в кармане. За какой час? Пустой, никому не нужный, простите, час лицемерия. И главное, все всё понимают. Скажите, господа, как это называется? Это называется сговор, не договор, так как договор открыт и его не стесняются. Это сговор между детьми и учителем. У каждого из них нет другого выхода, кроме как сговориться» [4].

² «Одна из существенных характеристик сложившейся ситуации – увеличение нагрузки на преподавателей, при том, что многие из них разрабатывают и преподают несколько дисциплин и работают одновременно в нескольких вузах... Наиболее принципиальные преподаватели за свою принципиальность и добросовестность расплачиваются своим личным временем, а также собственным рейтингом, т.к. их показатели оказываются ниже показателей менее принципиальных коллег» [6, с. 39].

³ «Вузы, призванные строить модель будущего, вместо этого *оказывают образовательные услуги*. На рынке услуг, как известно, предложение определяется спросом, а функция рекламы (в данном случае – рекламы образовательных услуг) сводится к тому, чтобы формировать у потенциальных потребителей образовательных услуг те потребности, которые выгодно удовлетворять производителю (в данном случае – вузам). Спрос же на те или иные услуги определяется ценностями, которые преобладают в общественном сознании» [7, с. 44].

⁴ «Поскольку никакие инстанции не могут контролировать суть происходящего, в своем бюрократическом рвении они сосредотачиваются на формальных параметрах и жёстко требуют их соблюдения. Соответственно, те, кто работает на местах, привыкают фокусироваться на соблюдении параметров, а не на сути дела, т.е. занимаются постоянным обманом, ибо формальные параметры никогда не могут соответствовать сути по определению. Действует логика порочного круга: время от времени вышестоящие инстанции спохватываются и усиливают контроль. Что, в свою очередь, приводит к ответному усилению имитации» [6, с. 39].

дистанционного обучения и самообразования⁵, а с другой – на неисчерпаемость потенциала межличностного общения⁶, духовное единство учителя и ученика⁷, а также на ресурс повышения профессиональной компетентности преподавателей и совершенствование кадровой политики в целом [13, с. 80; 14, с. 62–63], создание в образовательных институтах конкурентной среды [15], увеличение доли и места исследовательской работы университетских сотрудников [16, с. 45], развитие в вузах управленческой культуры всех уровней, и прежде всего – в её среднем звене [17, с. 42].

Представленные здесь дискурсивные позиции (пессимистов и оптимистов), несмотря на внешнюю разнонаправленность, имеют в своем выражении принципиальные совпадения. Прежде всего они касаются разделяемого по умолчанию *определения ситуации*, которая, судя по всему, воспринимается ими сходным образом – как в принципе понятная. Это сходство обнаруживает себя в идентичности масштабирования предметов описания и, соответственно, дескриптивных приемов в целом.

Указывая на особенности использования языка, мы исходим из допущения, что поведение участников образования ориентируется не столько на некие объективные особенности своего положения, сколько на то или иное его определение. В теореме Томаса, которая привлекается нами в качестве аналитического средства, содержится положение о том, что любому «самоде-терминированному акту поведения всегда

предшествует стадия обследования и обдумывания, которую мы можем назвать определением ситуации. От определения ситуации зависят не только конкретные акты; по ходу дела вся жизненная стратегия и личность самого индивида начинают вытекать из серии таких определений» [18, с. 63]. В этом утверждении, как можно заметить, особое значение придается осмысленности человеческой активности, не только помещающей индивида в ситуационный центр, но и допускающей принципиальную множественность смысловых выборов. Вместе с тем в теореме Томаса есть особенность, ограничивающая индивидуалистическую перспективу и субъективный произвол. У. Томас пишет, что «ребёнок всегда рождается в группе людей, в которой уже определены все общие типы ситуаций, могущие возникнуть, и выработаны соответствующие правила поведения, и в ней у него нет ни малейшего шанса создавать собственные определения и беспрепятственно следовать на поводу своих желаний» [Там же, с. 63].

Это значит, что степень свободы выбора соотнобразуется с дискурсивным ресурсом, которым сообщество располагает в каждый конкретный исторический период. Но не только. Значительная часть ситуационных определений, как нам представляется, осуществляется не мысленным, а поведенческим образом⁸. Убегая от мнимой или реальной опасности, мы дорефлексивно и довербально определяем её как угрожающую. Так же может реализовываться и речевое поведение. Описание ситуации или

⁵ Технические возможности, полагают сторонники этого тезиса, делают обучение более ярким и мотивированным, субъектным и интерактивным, открывают возможности его индивидуализации и профилирования [10, с. 97].

⁶ «Мне как лектору нужны глаза студентов. Вы не поверите, но я одновременно вижу все глаза и чувствую, что происходит со слушателями», – говорит профессор философии В.В. Миронов [11].

⁷ Е.В. Балацкий пишет в этой связи: «Личная харизма преподавателя и порождаемый ею эмоциональный настрой не могут быть полностью компенсированы средствами ДО» [12, с. 92].

⁸ Речь трактуется нами как речевое действие и поведение (А.П.)

каких-то её отдельных характеристик в этой связи становится её определением, а значит, центральным моментом самоопределения автора. Осмысление ситуации, о котором говорит У. Томас, может идти во втором эшелоне или вообще отсутствовать. Сама же образовательная ситуация воспринимается её участниками (и наблюдателями) как очевидность, не требующая пояснений. Только наличие конкурирующих дескрипций может стать условием наблюдаемости ситуационной определяемости, понимания её относительности и дескриптивной природы.

Кроме отмеченных особенностей используемых здесь ситуационных определений (масштабирование и общность системы языка), мы бы хотели указать и на такую их характеристику, как проводимую с помощью определения ситуации образовательную идеологию. Последнюю мы вслед за Х. Уайтом понимаем как «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [19, с. 42]. Если теперь посмотреть на язык и стиль привлечённых нами образовательных дескрипций, то легко обнаружить, что абсолютное большинство из них строит свои порядки в конвенциональном, то есть общепринятом и общедоступном языке. Согласованный язык не проблематичен. В рецептивную область с его помощью помещаются принципиально знакомые (узнаваемые) объекты, а их модификация в лучшем случае соотнобразуется с рокировкой в инфиксной нотации, сменой знака (+) на (–). Конвенционализированный язык (прежде всего – язык претендующей на междисциплинарность педагогики) выс-

тупает не просто средством описания, он является инструментом фиксации описываемой ситуации. Тем самым даже реформаторски нацеленная исследовательская или проектная дескрипция, претендующая на оптимизацию образовательных отношений, оказывается включённой в *круг образовательного воспроизводства*, невольно поддерживая те тенденции и объекты, которые предполагается критически или проектно трансформировать. Некритический позитивизм данной методологии особенно заметен при использовании такого инструмента критического анализа, как «превращённая форма» [20].

Это обстоятельство переводит весь круг обсуждаемых проблем в статус принципиально неразрешимых. И действительно! Можно сколь угодно обстоятельно и долго обсуждать волны бюрократизации, падение престижа педагога⁹, уровень учебной мотивации, исчерпанность содержания образования, апеллировать к педагогической компетентности и техническим устройствам и при этом ничего не изменять в существующем положении дел. (Если, конечно, не ориентироваться исключительно на психотерапевтический эффект.) В результате большая часть того, что сегодня обращается в педагогическом дискурсе, является собой замкнутый цикл его самовоспроизводства, своего рода порочный круг, разрыв которого не предусматривается действующим циклом. С этой точки зрения предлагаемое нами ситуационное определение связано с *дискурсивной исчерпанностью того языка, на котором говорят науки об образовании и педагогическая практика*. Разрыв порочного круга, а следовательно, и изменение положения образования (в образовании) в этом случае долж-

⁹ В этом отношении показательно высказывание Л.С. Выготского, сделанное им ещё в 30-е годы XX века: «Верно и то, что благодаря экономическому соотношению сил учительская профессия сделалась местом, куда стекается всё неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах. Школа – та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Поэтому для учительской профессии создается естественный отбор слабого, негодного и калеченого человеческого материала» [21, с. 362].

ны совершаться не на уровне отдельных лингвистических единиц, а на уровне системы языка в целом и практик его педагогического употребления.

Впрочем, эта проблема не нова, и вопрос о том, на каком языке разговаривают образование и институты его рефлексии, периодически появляется в педагогической печати в качестве темы публичных дискуссий. Польский философ образования Р. Шульз (R. Schulz), например, ввёл в свое время различие двух вариантов педагогики – репродуктивной и развивающей [22, с. 214]. Каждая из них говорит на своём непроницаемом для контрагента языке. В первом случае педагогика связана с обладанием, приспособлением и воспроизводством педагогического опыта, во втором – с его расширением, обогащением, развитием новых форм образовательного порядка, процессов адаптации, обучения и познания. На волне дифференциации, размышляет Шульз, в каждой из этих педагогик выделяется, развивается и автономизируется сфера педагогического дискурса, сфера описания и выражения режима образования. Причем обе они являются формами сознания педагогического сообщества.

Мы полагаем, что в этих различённых Шульзом педагогических областях по-разному реализуются и дескриптивные стратегии. Первая – репродуктивная – как правило, обращена к реалистическому нарративу, который устанавливает особое «отношение соответствия» между содержанием сообщения и его отображением в знаке [23, с. 118]. Сообразно этой логике выражение содержания может быть истинным и ложным, а значит, в итоге инвариантным. В результате пользователь этой стратегии склонен отстаивать принимаемую им дефиницию ситуации в качестве «положения-на-самом-деле». Вторая стратегия – нарративный идеализм – отказывается от тезиса «отображения», подчёркивая наличие структурного разрыва между формой нарратива и его содержанием, настаивает на

самобытности повествования, его имманентных правилах [Там же, с. 130]. Соответственно, первая стратегия предполагает наличие прямого доступа ученого или практика к образовательной реальности, при котором язык и способы его использования выступают в служебной, чисто операциональной функции. Назовём эту педагогику «непосредственной». Вторая стратегия утверждает в качестве приоритетной не репрезентативную функцию языка, а креативную, реализация которой ведет к тому, что язык (и другие семиотические формы) создает реальность человеческого существования, выступая и как «дом бытия» (Хайдеггер), и как посредник между человеком и окружающим его миром. Назовем эту педагогику «опосредованной». В этой перспективе описания образовательной ситуации её определения формируют поведенческую установку продуцента этой дескрипции. На деле она оказывается пре-скрипцией, поскольку классическое различие констати́ва и перформатива в этом случае перестает работать.

В каком-то смысле, замечает польский философ образования Б. Бешчад (B. Bieszczaд), в такой трактовке языка и ситуации образования мы возвращаемся к тезисам Библии, касающихся Слова, создающего мир. «Библейское слово, по мысли сторонников “*лингвистического поворота*”, обладает *самотождественностью, неререференциальностью* и должно быть понято прежде всего в перформативном (*деятельностном и побудительном*) залоге» [24, с. 9]. И далее: «Истина является не более чем *лингвистической констфрукцией*, укоренённой лингвистически в категориях *локального дискурса*» [Там же, с. 32]. С этой точки зрения любое утверждение об образовании имеет дискурсивную прописку, подчинено отношениям самореферентности; вне дискурсивного контекста его претензия на значимость не может быть признана легитимной.

Слово «дискурс» здесь используется в

двух значениях. В первом, назовем его «узким», дискурс выступает как речевая практика, то есть конкретное использование высказывания (текста) для производства тех или иных внутриобразовательных эффектов. Во втором («широком») – как трансгрессивное утверждение, работающее на границах образования и культуры, или как «социальная практика или тип коммуникации в социальном, культурном, историческом или политическом контексте» [25, с. 21].

Надо сказать, что помещение в центр внимания самореферентного педагогического высказывания не означает замыкания на нём самом. Не менее прагматически и аналитически значима интертекстуальная реальность, связь и сцепление высказываний между собой, их включённость в процессы дискурсивного воспроизводства образовательных отношений. В интертекстуальном плане это означает, «что эти элементы не существуют до отношений, но ими конституируются» [26, р. 68]. Поскольку в ситуационных образовательных определениях особое значение имеют высказывания трансгрессивного свойства, отсылающие, например, к «вызовам времени», «требованиям рынка», «экономической сообразности» и пр., постольку анализ связи «внешних» и «внутренних» условий способен не только обнаружить механизм производства и легитимации важных для той или иной редакции образования дефиниций, но и проявить идеологическую функцию утверждаемой высказыванием ситуации. Обращение к дискурсивному контексту производства образовательной реальности особым образом конституирует обсуждаемый предмет – педагогическую позицию, наделяя её характеристиками фабрикуемости, связанности с системами знаков и имманентными функционирующему дискурсу правилами синтаксиса [27, с. 11].

Если теперь, следуя идее дискурсивной обусловленности образовательных ситуаций, мы примем тезис о том, что и нарративный реализм, и нарративный идеализм – это

специфические лингвистические конвенции и практики, способы конструирования образовательного мира, то неизбежно возникает вопрос: какую из данных стратегий предпочесть и каковы образовательные (культурные) следствия такого рода выбора?

Так поставленный вопрос, как уже было сказано выше в рассуждении о самореферентности любых и всяких педагогических высказываний, отсылает нас к тезису о ситуационном полагании. Здесь, опять же, возможны два решения. Первое ориентировано на статическую или относительно динамичную рецепцию культурной ситуации, педагогическая реализация которой требует от образовательных субъектов универсализации и централизации дескриптивных процедур, поддерживающих процессы образовательного воспроизводства. Классический образ науки, ориентированной на корреспондентскую теорию истины и номотетический идеал концептуализации (и разделяемого языка), становится в этом случае парадигмально привлекательным для позиционеров, заботящихся о ситуационной устойчивости. Считается, что семантика, синтаксис и прагматика их высказываний при этом должны сохранять высокую корреляцию с лингвистикой педагогической традиции, а языковые вариации строго пресекаться инстанциями социального контроля. Или, другими словами, в идеологическом отношении стабилизирующие описания могут выступать в современной культуре лингвистической базой консервативных педагогических программ.

Второе решение соотнобразуется с описанием культурной ситуации в динамических терминах, с акцентом на набирающей силу социокультурной гетерархии и возрастающей неопределённости. Эта дескрипция оказывается связанной с полидискурсивностью и лингвистической вариативностью, выраженными в перманентно подвижных и идеологически нагруженных высказываниях [28, с. 92]. Культурный плюрализм на полюсе образования оборачивается много-

образом педагогических практик с имманентными им языками. Их экспозиция в публичном пространстве предполагает экспликацию активируемого этими практиками культурного контекста, что, в свою очередь, означает критическую ответственность дискурса, утверждаемого к жизни [29, с. 356–357].

Если теперь вернуться к началу нашего изложения, представляющего наблюдаемую внутреннюю критическую и проектную работу субъектов образования, то вывод заключается в следующем: решение обнаруженных различными авторами проблем, а также реализация тех или иных претендующих на развитие образовательной ситуации замыслов возможны только на путях радикальной лингвистической трансформации описаний педагогических отношений. Или, другими словами: *педагогике и наукам об образовании остро необходим новый язык*. В его ареале «старые» проблемы могут получить новые очертания и, соответственно, иначе ориентировать на поиск их решения. Так, например, падение престижа преподавателя в контексте дискурсивного прочтения образовательной реальности предстает как синдром исчерпанности сложившихся значений педагогической позиции, побуждающий не к наращиванию её потенциала (обнулённого жизнью), а к поиску новых смыслов педагогического труда и новых образовательных контекстов.

Обновление описательных практик образования невозможно без становления и развития такой области гуманитарного знания, как *критическая педагогика*. Её ключевой задачей, если перефразировать Ж. Делеза, может стать конституирование проблем со смыслом, создание концептов, побуждающих двигаться к пониманию и решению этих проблем. Критическая педагогика, являясь продуктом ориентированного на многообразие ситуационного описания, становится образовательным инструментом социального и культурного раз-

вития, формой переходного знания, ориентированного на структурные, культурные и поколенные изменения, а также на трансформацию во взглядах на образовательный процесс, его стратегические цели, сложившуюся традицию и способ участия педагогических практик в культурном и социальном развитии. Критическая педагогика должна реализовываться как форма междисциплинарного знания, позволяющего сочетать усилия самых разнообразных наук на предмете, преодолевая дисциплинарные и профессиональные границы. Критическая педагогика в идеологическом смысле – это не столько реакция на имеющееся образовательное многообразие, сколько дискурсивный механизм его производства и гуманитарной поддержки.

Литература

1. Розов Н.Х. Преподаватель на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–35.
2. Роботова А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
3. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.
4. Подгорная Е. Комментарий к статье // Ларина К. Открытое письмо учителей и обществу // Радио Эхо Москвы. 2011.01.28. URL: <http://echo.msk.ru/blog/xlarina/745453-echo/>
5. Kwieciński Z. Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne // Nauka. 2004. № 2. S. 83–104.
6. Москвина М.Б. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: проблема разрушения смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 36–41.
7. Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–48.
8. Кузьменков О.И. Угроза фальсификации образования // Проза.ру. 2005.12.07. URL: <https://www.proza.ru/2005/12/07-191>

9. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.
10. Kozielska M. Edukacja akademicka w społeczeństwie informacyjnym // Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2004. S. 95–100.
11. Мифонов В. Погоня за Хиршем: кто остается за бортом преподавания // Православие и мир. 2016.06.25. URL: <http://www.pravmir.ru/publikuyus-sledovatelno-prepodayu/>
12. Балацкий Е.В. Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. 2015. № 4. С. 72–98.
13. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82.
14. Дульзон А.А., Васильева О.М. Система самооценки и оценки компетенций научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2014. №5. С. 61–72.
15. Демин М. FAQ: Академические профессии. 7 фактов о становлении академических профессий и их современном состоянии // ПостНаука. 2014.01.14. URL: <https://postnauka.ru/faq/22055>
16. Ким И.Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 39–47.
17. Тхагапсоев Х.Г. Региональный вуз выпадает из стратегии развития отечественного образования // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 38–42.
18. Томас У.А. Неприспособленная девушка // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. XI. Вып. 3 (№ 50). С. 61–78.
19. Уайт Х. Метаистория: историческое изображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
20. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
21. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
22. Schulz P. Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Tom III. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. 225 s.
23. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
24. Bieszczad B. Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellońskiego, 2013. 214 s.
25. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 344 с.
26. Laclau E. On Populist Reason. London: Verso, 2005. 276 p.
27. Бодрийяр Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 200 с.
28. Klus-Stańska D. Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych // Problemy wczesnej edukacji. 2007. № 1/2. S. 92–106.
29. Деррида Ж. Письмо и различие. СПб.: Академический проект, 2000. 428 с.

Статья поступила в редакцию 27.12.16.

THE MODERN EDUCATIONAL SITUATION: DESCRIPTIVE APPROACHES AND DISCURSIVE RESPONSIBILITY

POLONNIKOV Alexander A. – 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, Moscovskaya Str., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The article deals with the methodology of analysis of the current higher education state. The two main descriptive critical strategies are highlighted: transcendent and immanent ones. The immanent strategy is implemented in two forms, those of “realistic” and “linguistically mediated” criticism, each of them being related to a specific definition

of the educational situation. The definition of the educational situation is a base condition for the organization of the pedagogical order, its eventfulness and practical repercussions. The author substantiates the necessity of criticizing the language of the higher school pedagogy.

Keywords: definition of educational situation, descriptive realism, descriptive idealism, educational transformations, discursive exhaustiveness, pedagogical reproduction, renewal of pedagogical language

Cite as: 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.)

References

1. Rozov, N. Kh. (2014). [Teacher for All Times]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 12, pp. 26-35. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Robotova, A.S. (2014). [Ambiguous Processes in Pedagogy of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Babintsev, V.P. (2014). [Bureaucratization of the Regional University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 30-37. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Podgornaya, E. *Kommentarii k stat'e "Larina K. Otkrytoe pis'mo uchitelei i obschestvennosti"* [Comments on K. Larin's article «Open letter of teachers to the general public»]. Available at: <http://echo.msk.ru/blog/xlarina/745453-echo/> (In Russ.)
5. Kwieciński, Z. (2004). *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne* [Pedagogical Zero. Applications Problem, Epistemic, and Magic]. *Nauka* [Science]. No. 2, pp. 83-104. (In Polish)
6. Moskvina, M.B. (2014). [Teacher of Higher School Professional Occupation: The Problem of Destruction the Meanings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 12, pp. 36-41. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Sevost'yanov, D.A., Gainanova, A.R. (2014). [Values of Education: An Inversion of Meaning]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kuz'menkov, O.I. *Ugroza fal'sifikatsii obrazovaniya* [Threat of Education Falsification]. Available at: <https://www.proza.ru/2005/12/07-191> (In Russ.)
9. Baudrillard, J. (2013). *Simulyakry i simulyatsiya* [Simulacres and Simulation]. Trans. from French. Tula: Tul'skii Poligrafist Publ., 204 p. (In Russ.)
10. Kozielska, M. (2004). [University Education in Informative Society]. In: *Edukacja Jutra. Tatrzańskie seminarium naukowe* [Education of Tomorrow. Tatra Scientific Seminar]. Wrocław: Wrocław Scientific Society Publ., pp. 95-100. (In Polish)
11. Mironov, V. *Pogonya za Khirshem: kto ostaetsya za bortom prepodavaniya* [Chasing Hirsch: Who Is Beyond Teaching]. Available at: <http://www.pravmir.ru/publikuyus-sledovatelno-prepodayu/> (In Russ.)
12. Balatskii, E.V. (2015). [New Trends in the Development of the University Sector]. *Mir Rossii* [World of Russia]. No. 4, pp. 72-98. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Krasinskaya, L.F. (2016). [Modernization, Optimization, Bureaucracy ... What Awaits Higher School Tomorrow?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 73-82. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Dul'zon, A.A., Vasil'eva, O.M. (2014). [Competence (Self)Assessment Interactive System of Tomsk Polytechnic University Academic Staff]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 5, pp. 61-72. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Demin, M. (2014). FAQ: [FAQ: Academic Profession. 7 Facts about the Formation of Academic Professions and Their Modern State]. *Postnauka*. Jan. 14. Available at: <https://postnauka.ru/faq/22055> (In Russ.)
16. Kim, I.N. (2014). [Professional Activities of the Universities' Teaching Staff: Set Patterns and Need

- for Changes]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 39-47. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Tkhangapsoev, Kh. G. (2014). [Regional University Falls out of Education Development in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 38-42. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Thomas, W.I. (2009). [The Unadjusted Girl]. (Trans. from Eng.) *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo* [Personality. Culture. Society]. Vol. XI, no. 3 (50), pp. 61-78. (In Russ.)
19. White, H. (2002). *Metaistoriya: istoricheskoe voobrazhenie v Evrope XIX v.* [Metahistory: Historical Imagination in Europe in the 19th Century]. (Trans. from Eng.) Ekaterinburg: UralGU Publ., 528 p. (In Russ.)
20. Tkhangapsoev, Kh.G., Sapunov M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6 (202), pp.87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Vygotskii, L.S. (1991). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 480 p. (In Russ.)
22. Schulz, P. (2009). [Lectures on General Pedagogy]. In: *Logos edukacji* [Logos of Education]. Vol. III. Torun: Nicolaus Copernicus University Publ., 225 p. (In Polish)
23. Ankersmit, F. R. (2003). *Narrativnaya logika. Semanticheskii analiz yazyka istorikov* [Narrative Logic. A Semantic Analysis of the Historian's Language]. (Trans. from Eng.) Moscow: Ideya-Press Publ., 360 p. (In Russ.)
24. Bieszczad, B. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna* [Pedagogy and Language. The Prospect of Postmodern]. Krakov: Jagiellonian University Publ., 214 p. (In Polish)
25. Van Dijk, T.A. (2013). *Diskurs i vlast' : Reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii* [Discourse and Power: Representation of Dominance in Language and Communication]. (Trans. from Eng.) Moscow: Librokom Publ., 344 p. (In Russ.)
26. Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. London: Verso, 276 p.
27. Baudrillard, J. (2006). *Paroli. Ot fragmenta k fragmentu* [Passwords. From Fragment to Fragment]. (Trans. from French) Ekaterinburg: U-Faktoriya, 200 p. (In Russ.)
28. Klus-Stańska, D. (2007). [Between Knowledge and Power. Children Learning in Educational Discourses]. *Problemy wczesnej edukacji* [Problems of Early Education]. No. 1/2, pp. 92-106. (In Polish)
29. Derrida, J. (2000). *Pis'mo i razlichie* [The Letter and the Difference]. (Trans. from French). St. Petersburg: Akademicheskii proekt Publ., 428 p. (In Russ.)

The paper was submitted 27.12.16.

