

ЧТО ЗНАЧИТ МЫСЛИТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СЕГОДНЯ?

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

Аннотация. В статье, являющейся откликом на работу А. В. Коржуева и Н. Н. Антоновой «Педагогическое знание и его репрезентация в научном тексте в реалиях “семиологического поворота” (диалог с А. А. Полонниковым)», анализируются базовые метафоры, конституирующие современный педагогический дискурс. Обсуждается вопрос о связи педагогического исследования и педагогической практики, делается вывод об их неразрывном единстве, а также о множественности исследовательских форм и имманентных им педагогик. Вводится представление о современном педагогическом мышлении, основной характеристикой которого выступает самосознание педагогического языка в качестве ведущего условия функционирования и развития образовательных отношений.

Ключевые слова: педагогическая наука, педагогический текст, педагогическая идеология, педагогическая риторика, дискурс истины, образовательный субъект

Для цитирования: Полонников А.А. Что значит мыслить педагогически сегодня? // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 79-89.

Начну с апофатических ремарок. Этот текст не является моим прямым возражением на замечания уважаемых московских коллег – А.В. Коржуева и Н.Н. Антоновой, написавшим, как мне кажется, принципиальную и выразительную статью «Педагогическое знание и его репрезентация в научном тексте в реалиях “семиологического поворота” (диалог с А. А. Полонниковым)». Мой ответ не является противотекстом¹ в том смысле, в каком обычно реализуется научная дискуссия, стремящаяся к установлению истины.

Возможно, читателям данного текста покажется это странным, но я исхожу из того,

¹ Под противотекстом в данном случае понимается не то, что «уничтожает» чужой текст. Речь идет о практике использования языка, в котором создается «видение мира, сконструированное наперекор нормальности, наперекор глубоко вписанным в нас стереотипам и очевидностям. В результате столкновения с нашим опытом <...> читатель, с одной стороны, имеет возможность представить себе иную культуру, а с другой, имеет шанс посмотреть на собственную культуру извне, вне закодированной в ней сети значений» [1, с. 99–100].

что Андрей Вячеславович и Наталья Николаевна достаточно последовательны в выражении своих профессиональных убеждений, которые я признаю хорошо обоснованными и достойными того, чтобы к ним внимательно присмотреться. Однако это признание, во-первых, не означает моего согласия с приведенными ими доводами, а во-вторых, не лишает меня возможности что-то сделать с продуцирующими аргументы позициями. В своем отклике на статью моих оппонентов, а именно так будет правильным трактовать следующий текст, я буду стремиться показать разнопространственность, топологическую неконгруэнтность наших высказываний, рождающую коммуникативный парадокс. Ибо, если действительно наши статьи выражают различные дискурсивные порядки, как тогда возможен диалог? А если это паралогический диалог², то не является ли он симпто-

² Под паралогией вслед за Ж.-Ф. Лиотаром я предлагаю понимать форму коммуникативного взаимодействия, базирующуюся на несовпадающих логиках, чувствительности к различиям, которая «усиливает нашу способность выносить взаимонесоразмерность» [2, с. 13].

мом нашего времени, то есть особым педагогическим событием, обстоятельства которого образовательному сообществу, возможно, ещё предстоит осмыслить?

Исходя из этого предположения, мой отклик будет стремиться следовать стратегии обнаружения различий, ориентироваться на «подвешивание» стремящихся к устойчивости пониманий педагогических значений, создавать амплификации и разрывы там, где мыслительная привычка действует автоматически. Это значит, что мой текст не является по большей части сообщением, а действует скорее как инструмент производства интертекстуальной дистанции. На возможность и необходимость такой работы указывали в свое время «археолог знания» М. Фуко³, а также автор тезиса «несоизмеримости»⁴ Т. Кун. Другими словами, я предлагаю трактовать наш диалог не как борьбу за внедискурсивную научную истину, а как экспозицию в поле образования различных дискурсов, состязующихся в праве на выражение педагогической современности. Однако при такой постановке сразу возникает одна проблема. Она обусловлена тем, что нет и не может быть абсолютного критерия, на основании которого можно было бы предпочесть одну дискурсивную ориентацию другой. И более того. Исход подобного рода состязаний во многом зависит от социальных предпочтений, имеющих часто аффективную природу.

И, наконец, последнее. Предлагаемый ниже анализ различий будет строиться в семиологическом ключе⁵. Семиологическое

³ Как полагал М. Фуко, анализ «мысли, познания, философии и литературы множит разрывы и взывает прерывности» [3, с. 9].

⁴ Для Т. Куна вопрос о «несоизмеримости» сформирован с проблемой выбора учёными научного подхода – действия, которое никогда не бывает в полной мере целесообразным и рациональным [4, с. 283].

⁵ В противоположность семантике семиология – это наука, или исследование, знаков как означающих; она задается не вопросом о том, что

усмотрение, в отличие от семиотического, интересует не столько содержанием знаковых форм, сколько способами их употребления, не смыслом, корнящимся в недрах значений, а знаковой «поверхностью», ориентируя отклик на выявление способа употребления семиотических организованностей, или, говоря языком Л. Витгенштейна, на определение того, «в какой игре они участвуют» [6, с. 323].

О научности и образовании

Одна из чётко прочерченных моими оппонентами линий демаркации наших текстов касается гносеологической трактовки научного знания. Не составляет особого труда заметить, что конструкция научности, к которой апеллируют мои оппоненты, использует в качестве базовой метафоры словоформу «отражение». Педагогическая наука устанавливается с её помощью как зеркало образования, репрезентирующее познавательные итоги в соответствующем ему описании (тексте)⁶. Действие «зеркальной» метафоры таково, что лишается смысла вопрос о типе научной рациональности, например классической, неклассической или постнеклассической⁷, поскольку за скобки⁸ вы-

значат слова, но вопросом о том, как они значат [5, с. 12] (курсив мой. – А.П.).

⁶ Познать – значит точно репрезентировать то, что находится вне ума; поэтому постижение возможности и природы познания означает понимание способа конструирования умом таких репрезентаций [7, с. 3].

⁷ Как мне представляется, авторы, осуществляя идентификацию научных дискурсов, апеллируют к науковедческой схеме, предложенной В. С. Степиним, в которой развитие науки представлено как последовательная смена классического, неклассического и постнеклассического типов рациональностей [8, с. 249]. Ввиду того, что данная схема применялась учёным для анализа динамики естественнонаучного познания, вопрос о ее применимости к вопросам педагогического знания предлагаю считать открытым.

⁸ Операцию «вынесения за скобки» я использую здесь в смысле А. Шюца – как «эпохе естественной установки, которая заставляет воздер-

несена образовательная истина, лишённая лингвистических контекстов. Истина в этом словообращении несомненно принадлежит миру, а наши языки лишь точно или приблизительно (ложно) ее отображают. Принятие этой позиции заставляет авторов анализировать приводимые мной соображения на предмет их корреспонденции с истиной, то есть фальсифицировать.

Установка на выяснение того, *что-есть-на-самом-деле*, несомненно полезная и доказавшая свою состоятельность в естественно-научном обиходе, оказывается проблематичной в гуманитарной области. Она сталкивается с практическими и ситуативными формами организации знания, которые связаны с человеческим произволом, ориентацией не на истину, а на эффективность или правилосообразность. Именно к этой форме человеческого присутствия в мире я отношу педагогику, причём даже в тех случаях, когда она сама мыслит себя в натуралистическом залеге.

Граница в трактовках научности располагает наши тексты относительно друг друга «ортогонально», а потому делает их малочувствительными к сигналам, которыми они обмениваются в расчёте на взаимопонимание⁹. Если, например, коллеги строят свои высказывания в диагностическом стиле, размышляя о достоверности педагогических фактов, то мое изложение служит перформативным¹⁰ целям, то есть создаёт-живаться от сомнения в его [мира] существовании» [9, с. 427].

⁹ Американский педагогический психолог Дж. Верч так описывает перспективы диалога представителей различных научных ориентаций: «Во многих случаях различия между универсалистским и социокультурным подходами не доходят до непримиримых противоречий. Скорее в каждом из них на первом плане фигурируют столь разные явления и столь разные теоретические принципы, что представителям обоих трудно говорить друг с другом, и они часто считают утверждения друг друга несущественными или неинтересными» [10, с. 28–29].

¹⁰ Если же говорить о научных целях, то «перформативный поворот» манифестирует переме-

ся «лишь для выдвижения новых догадок и новых представлений о том, что мы считаем реальностью» [12, с. 219]. Или, другими словами, для моих оппонентов особой значимостью обладает «сущее», в то время как для меня – «должное». Именно это обстоятельство делает наши тексты атрибутами разных форм научности. Дискурс А.В. Коржуева и Н.Н. Антоновой конституирован смыслами и ценностями Science, в то время как эпистемологические предпочтения, определяющие единство моего текста, обязаны идеалам «Humanities and Arts» – гуманитарным наукам и искусствам, восходящим к «свободным искусствам» (“Artes”) средневековых университетов» [там же, с. 218]. Вопрос о том, насколько эти две формы научности способны к диалогу друг с другом за пределами образования, я оставляю открытым. Что же касается образования, то их различия столь существенны, что рождают несовместимые педагогические практики, формы коммуникации и образовательные эффекты.

Формы «науки», которые практикуют наши тексты, служат (каждый по-своему) вполне определённой педагогической идеологии, выступая, говоря словами Х. Вайта, 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)» [13, с. 42]. Я не случайно беру здесь слово «наука» в кавычки, поскольку для меня речь идет о науке не за пределами дискурса образования, а внутри его. Причём это «внутри» соотнобразуется с двумя аспектами: центром тяжести с созерцания, рефлексии над миром и человеком, а также с утверждения этой версии мира на сопротивление существующей реальности и её изменение. В фокусе внимания оказываются категории изменения как позитивной ценности и активного (инициативного) субъекта (перформативного субъекта), который возникает в процессе изменений и выступает условием изменения окружающей реальности, причём прежде всего – посредством перформативного события (a happening) [11, с. 52–53].

ми. В первом отношении следует учитывать то, что научность в образовании выступает в форме квазинаучных учебных предметов, то есть является учебной редукцией исследовательского опыта. Во втором – то, что слово «научность» фигурирует в текстуальной реальности текстов (моих и моих оппонентов), а значит, решает вполне определённые, связанные с текстуальной прагматикой задачи. А это делает вопрос «науки» вопросом неоднозначной референции. В текстуальном (интертекстуальном) качестве реальность слов – это реальность их актуальной действенности. Если мои московские коллеги, которые, как я предполагаю, говорят о науке и образовании в первом аспекте, принимают на себя обязательства реалистического дискурса, то моё словоупотребление сообразуется со специфическим номинализмом, который я вывожу из постулатов Ф. Анкерсмита¹¹.

Дискурс коллег я склонен трактовать как дискурс воспроизводства, дискурс стабилизации и контроля образовательной реальности. Именно с этим связан нарративный реализм, использующий в качестве «якоря» те-

¹¹ Ф. Анкерсмит, как известно, различал две формы семиотической организации – «нарративный идеализм» и «нарративный реализм». Нарративный реализм, согласно этому различию, относится к тексту как выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего описание может распознаваться как истинное или ложное. В основе нарративного реализма, по мнению Анкерсмита, 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» [14, с. 118]. Нарративный идеализм, в свою очередь, исходит 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 изображительной метафоре в безусловности, обнаруживая уже самим фактом своего существования её специфическую конструктивность.

зис о *реальности-на-самом-деле*, в то время как идеология, с позиций которой пытается установить связь применяемая мною манера письма, близка к структуралистскому взгляду, согласно которому «всё есть текст»¹². Соответственно, текст всегда может быть переписан, откорректирован, изменён. Тем самым текст (знак) получает возможность реализовываться не как «зеркало природы», а как продуктивная сила, производящая отличные от существующих символические миры. Это значит, что апелляция изложения к текстуальной онтологии становится средством и условием образовательных изменений. «Научность» в этом случае оказывается неизвлекаемой частью того или иного образовательного проекта¹³.

О субъекте и образовании

В наиболее напряжённой форме расхождения между педагогическим порядком, с которым связаны высказывания московских коллег, и порядком, утверждаемым моим текстом, обнаруживают себя в вопросе об

¹² В этой перспективе «текст оказывается замкнут в границах языка, превращается исключительно в “игру означающих”, не связанных с внеязыковой реальностью. Эти ограничения, исключающие выход за рамки текста, делают в равной мере невозможным его критику в виде “создания текстов против текстов”» [15, s. 135].

¹³ Проект здесь трактуется не как рационально реализуемое отношение человека с будущим, а в экзистенциалистском смысле. Например, Реформация в редакции Ж.-П. Сартра выглядит как системный эффект, связанный с взаимодействием порой разнонаправленных сил: «Существование многих не объединённых между собой местных движений, из которых каждое, будучи отличным от других, избирало свой собственный образ действий, уже достаточно для того, чтобы от каждой группы ускользал истинный смысл ее дела. Это не означает, что дело как реальное воздействие людей на историю не существует: просто достигнутый результат, даже если он и соответствует поставленной цели, оказывается в корне отличным от того, чем он представляется в локальном масштабе, когда его включают в тотализирующее движение» [16, с. 109].

образовательном субъекте. Сразу замечу, что для моих собеседников «субъект» функционирует прежде всего как гносеологическая категория, которую *«исключить... из познания принципиально невозможно»*, равно как и *«полностью отвлечься от создающего её учёного или коллектива учёных и их “вмешательства” в объекты природы, и тем более – в гуманитарные объекты»* [17, с. 74]. Более того, игнорирование субъективных переменных, считают они, закрывает *«дорогу к истине, к объективному отражению реальности, в том числе и педагогической»* [там же, с. 74].

Между тем моё высказывание «схватывает» бытийный слой субъекта, или, как говорят философы, онтологический. Однако «схватывает» его конструктивно, представляя его существование главным образом в виде своего рода «задачи», чаще нерешаемой проблемы, а не точки опоры для гуманистической рефлексии» [18, s. 126]. В экзистенциалистской редакции это положение может выражаться словами Сартра: «существование предшествует сущности» [19, с. 320]. То есть функция, реализуемая индивидом, рассматривается как предпосылка его внутреннего порядка, а не наоборот.

Для суждений, центрированных на субъекте, точкой отсчёта в анализе педагогических явлений выступает человек, которого можно (и нужно) «отразить» (причем объективно) в категориях педагогического исследования, тогда как для позиции, которую отстаиваю я, проблема связана с невозможностью «объективной истины» о человеке, независимой от конструкции высказывания. И эта проблема заключается не в обстоятельствах, стоящих за «плечами учёного», не во вмешательстве в автономные процессы, а в том, что образовательный феномен создает само педагогическое исследование (суждение), являясь в этом плане образовательным актом¹⁴. С этой точки зрения

¹⁴ Даже описание образования уже является практикой образования. Более того, оказывает-

познавательный акт, осуществлённый или осуществляемый учёным, ведёт к появлению на сцене жизни той или иной конфигурации субъективности, производной от научной предметизации. Лапидарно это можно выразить так: всякое исследование есть практика субъекта. Таковой же является и практика текстуального субъекта, то есть позиция, возникающая в актах письма/чтения и не совпадающая с позицией индивида до акта письма/чтения. Это значит, говоря словами С. Жижека, что «всякое подобие субъекта ему самому должно рассматриваться как чисто случайное» [21, s. 23].

С точки зрения подхода, реализуемого моими собеседниками, такая субъектная дифференциация представляется некоторым образом странной. Но эта «странность» производна от той педагогической практики, от имени которой они создают свой текст. И это не случайно. Признание используемого мною понимания субъекта как дискурсивного произведения, как интерпеллятивной формы¹⁵ катастрофично для педагогической программы, которой служат мои оппоненты. Согласившись с идеей «эфмерности субъекта», они потеряют не только точку опоры для своей педагогики, но и её смысл в целом. Последний, на мой взгляд, связан с реализацией социокультурной программы формирования целостного человека, действующего как автономный субъект, который способен вступать в конструктивное взаимодействие с окружающим миром и самим собой. Этот субъект также умеет рационально преодолевать собственные кризисные ситуации,

ся не только невозможно извлечь исследование из образования, но сама эта неизвлекаемость смещает оптику, «делает научный подход вторичным, или производным по отношению к этой самой вовлечённости» [20, с. 39].

¹⁵ Интерпелляцию, солидаризуясь с Л. Альтюссером, следует понимать здесь как формирующую способность, функционирующую на базе коммуникативного механизма «окликаания» или обращения (признания), воспринимаемого как персональное [22, p. 86].

оказывающие давление на его единство и непротиворечивость. Контуры такого типа субъективности мы находим в гуманистическом проекте Возрождения и, позднее, в Новоевропейской гуманитаристике и либеральной образовательной практике.

Для той педагогической программы, с которой соотнобразуется мое сочинение, «вопрос о субъекте» не является предметом научного обоснования. Трактовка субъекта, которую уместно здесь назвать «мифом субъекта», принадлежит области аксиоматики. Никаким рациональным образом невозможно доказать первичность человеческой сущности или человеческого существования. Когда мои московские коллеги поэтизируют научную позицию своего знакомого – учёного в области профессионального образования А.М. Новикова – и «воспринимают» его неповторимый голос, «слышат» читаемый текст в живом авторском исполнении, произнесённые им отдельные слова и уверенно утверждают, что «*текст от личности автора неотделим*», а также ведут «*поиск связей между личностью и текстом, его созданным*» [17, с. 75, 76], для меня речь идёт не об истине этих слов. Для реализуемой мной педагогической практики совершенно неинтересно, является ли высказывание об академике Новикове плодом коллективной галлюцинации, представленной в тексте, или анимацией, извлечёнными из памяти воспоминаниями. Вопрос, который формулируется как бы сам собой, заключается в том, какую педагогическую работу делает текст, соединяющий говорящего и его речь, оживляющий в тексте давно ушедшие голоса. Я всматриваюсь в педагогический дискурс, «сшивающий» текст и субъекта.

Для той педагогической программы, выражением которой выступает мой текст, субъект является не только историко-культурным образованием, апелляция к которому может иметь нетривиальный вид разве что в аудитории первокурсников, но и коммуникативным (текстуальным) производением. Об «истине» о человеке можно

говорить исключительно фигуративно, обнаруживая ее в человеческих действиях как результат активации тех или иных практик на материале субъекта. Изменение формы коммуникации оказывается возможностью изменения характера реализации субъектности. Но это, как говорится, в принципе. В обучении всё оказывается чрезвычайно сложным, поскольку связано не столько с опытом того или иного конкретного преподавателя, сколько с действующей в образовании педагогической конвенцией, переключение которой не является, увы, рациональным соглашением, а предполагает долговременную координацию используемых сообществом педагогов высказываний, их взаимное приспособление друг к другу. В результате такого рода адаптации может произойти изменение отношения с языком и в языке.

О языке и образовании

Значительная часть высказываний в статье моих московских коллег связана с защитой языка педагогики от тех категориальных интервенций, которые, по их мнению, характерны для моих статей. Это касается не только инодисциплинарных заимствований, но и, так сказать, тропической системы языка в целом. В фокусе критического внимания оказывается метафора, применение которой, как считают А.В. Коржуев и Н.Н. Антонова, необходимо для «повышения понимаемости текста читателем, повышения стилистической привлекательности текста по педагогике и её методологии...» [17, с. 75]. Метафора в этом подходе соотнобразуется с образным мышлением и экспрессией, позволяющими «донести содержание и смыслы излагаемого до читателя» [там же, с. 75].

Нет необходимости в специальной лингвистической экспертизе, чтобы определить то, каким образом в статье моих оппонентов определяется ведущая функция языка. Эта функция – сообщение, которое должно быть адекватно понято и усвоено. Метафо-

ра здесь действует как транспорт и смазка, призванная за счёт образности (общепонятности) стать проводником в новую для учащегося реальность, обеспечить бесперебойное продвижение информации и упредить периодически возникающие коммуникативные барьеры. Место метафоры в семиогенезе строго определено и контролируется отношениями содержательного высказывания.

Между тем в той политике языка, к сближению с которой стремится моё высказывание, действует правило, сформулированное в свое время Ю.М. Лотманом, согласно которому «передача сообщения – не единственная функция как коммуникативного, так и культурного механизма в целом» [23, с. 607]. Метафора в залоге «несообщаемости» оказывается условием и средством проблематизации сложившегося способа употребления языка, случайностью, за которой стоит действие иной лингвистической системы. В результате коммуникативные сбои, непонимание, трудности декодирования и интерпретации значений выступают позитивными моментами интеракции, факторами рождения языкового сознания и самосознания участников образовательного взаимодействия. Метафора становится фактором языковой игры, в которой появляется шанс изменения правил лингвистического обращения¹⁶. Если для моих оппонентов важен грамматический аспект высказывания, поддержка принятой в педагогике правилосообразности, то для меня – риторический, обеспечивающий изменение отношений с правилами. Речь идёт о том понимании риторики, в котором она выступает не «декорацией» высказывания или способом убеждения, а становится основанием конструкции новой социальной объективности» [25, s. 127]. Риторика определяет и статус высказывания – как метафориче-

ского или, наоборот, буквального. Форма высказывания, в том числе и его внутренняя форма, становятся элементом языковой политики образовательной практики.

В то время как мои московские коллеги в своём тексте акцентируют информационную функцию языка, считая ее системообразующей для образовательного семиогенеза, предьявляемый мною опыт кладёт в основание область лингвистической (риторической) креативности. «В этом подходе полагается, что язык создаёт образ мира, причём не столько описывает его, сколько конструирует и реализует в отношении его определённые практики» [26, s. 10]. В связи с такого рода установкой ключевыми характеристиками педагогического языка становятся: антифундаментализм, антиэссенциализм, метафоричность, перформативность, локальность использования [27, s. 123–166].

Итак, в представляемом мной подходе значимой целью выступает изменение языка и языковой политики образования, а в педагогической программе, представленной А.В. Коржувым и Н.Н. Антоновой, доминирует задача сохранения и поддержания сложившейся категориальной системы. Последнее также несомненно важно в переходные времена, когда практики трансформации должны быть сбалансированы с практиками стабилизации. Сложность координации указанных языковых политик заключается, среди прочего, еще и в том, что критическая установка, связанная с лингвистическим креационизмом, в педагогике не может реализовываться независимо от реального или воображаемого оппонента. Создавать новый язык только и возможно, как отрицая старый и связанную с ним традиционную модель рациональности, которая поддерживает сложившиеся многочисленные демаркации, апеллируя к принятой системе аргументации и ясным устоявшимся критериям. Понятно, что появляющийся новый язык совершенно справедливо воспринимается из традиционной позиции как нечто аморфное или аномальное.

¹⁶ Метафора далека от того, чтобы быть простым средством украшения; она активно участвует в развитии знания, замещая устаревшие «естественные» категории новыми, позволяющими увидеть проблему в ином свете, предоставляя нам новые факты и открывая новые миры [24, с. 194].

Заключение

Современное педагогическое мышление, и в этом его принципиальное отличие от мышления прошлых эпох, не может более пребывать в полной самоуверенности. И это связано не столько с внешними обстоятельствами, например с культурной динамикой или изменением социального заказа, сколько с условиями самого образования, оказавшегося «анклавом замаскированного порядка в неупорядоченном сообществе, а оттого очень хорошо охраняющего свое *внутри* от того, что *вовне*» [28, с. 27–28]. Внутренняя стабильность образования, имеющая свои корни как в его консервативной функции (архив культуры), так и в самих процессах воспроизводства (типизация деятельности), становится препятствием на пути изменения педагогических систем, источником их бюрократизации и петрификации.

В этих условиях педагогическое мышление, коль скоро оно стремится быть современным, не может не захватывать проблем использования языка, его основополагающих функций, а также более общих вопросов, связанных с процессами семиогенеза в культуре и образовании. При этом его важнейшей характеристикой становится критичность, однако не в традиционном звучании, в смысле отношения к «внешним» условиям педагогической реализации. Речь идёт о тех обстоятельствах, которые конституируют саму образовательную фактичность, среди них – практики языка, организующие содержание образования, формы, например научность, педагогические идеологии, определяющие символический универсум образования. *То есть все то, что говорит нами, когда мы говорим.*

Литература

1. Melosik Z., Szkuclarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. Kraków: Impuls, 2009. 111 s.
2. Лютаф Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.: Алетея; СПб.: Институт социологических исследований, 1998. 231 с.
3. Фуко М. Археология знания. К.: Ника-Центр, 1996. 208 с.
4. Кун Т. Замечания на статью И. Лакатоса // Структура и развитие науки. (Из Бостонских исследований по философии науки). М.: Прогресс, 1978. С. 270–283.
5. Ман П. де. Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 270–283.
6. Витгенштейн Л. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 440 с.
7. Рорти П. Философия и зеркало природы. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. 320 с.
8. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Мирь, 2009. С. 249–295.
9. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 1056 с.
10. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. М.: Тривола, 1996. 176 с.
11. Domańska E. «Zwrot performatywny» we współczesnej humanistyce // Teksty drugie. 2007. № 5. S. 48–60.
12. Гумбрехт Х.У. Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть «Humanities and Arts» // Новое литературное обозрение. 2006. № 81. С. 201–223.
13. Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
14. Анкерсмит Ф.П. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея Пресс, 2003. 360 с.
15. Szkuclarek T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Kraków: Impuls, 2009. 246 s.
16. Сартр Ж.-П. Проблемы метода. М.: Прогресс, 1994. 240 с.
17. 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. 2017. № 1 (2019). С. 70–78.
18. Szkuclarek T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury // Forum oświatowe. Numer specjalny. 2008. S. 125–139.

19. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.
20. Щитцова Т. Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка. Предисловие к публикации // Топос. 2000. № 2. С. 38–40.
21. Żyżek S. Przekłństwo fantazji. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001. 267 s.
22. Althusser L. Lenin and Philosophy and Other Essays. New York: Monthly Review Press. 1971. 253 p.
23. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2004. 704 с.
24. Гудмен Н. Метафора – работа по совместительству // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 194–200.
25. Szkuclarek T. Tożsamość // Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury. Gdańsk: Wydawnictwo UG, 2012. S. 88–161.
26. Klus-Stańska D. Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki // Problemy wczesnej edukacji. 2016. № 2(33). С. 9–22.
27. Beszczad B. Pedagogika i język. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellońskiego, 2013. 214 s.
28. Ejsmont M., Kosmalska B. Pomędzy ładem a chaosem. Szkoła – media – popkultura w edukacji europejskiej. Gdańsk: Ateneum-Szkoła Wyższa, 2009. 338 s.

*Статья поступила в редакцию 30.11.17
Принята к публикации 12.12.17*

WHAT DOES IT MEAN TO THINK PEDAGOGICALLY TODAY?

Alexander A. POLONNIKOV – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Deputy Head of the Center for the Development of Education Problems of the Main Directorate of educational, scientific and methodical work, e-mail: polonn@bsu.by

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

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

Abstract. The paper presents a commentary on the article “Pedagogical knowledge and a scholarly text reflecting it in the realities of the “semiological turn” (a dialogue with A.A. Polonnikov)” by A.V. Korzhuyev and N.N. Antonova. The author analyzes the basic metaphors constituting the current pedagogical discourse and discusses the issue concerning the linking between pedagogical research and pedagogical practice. The paper comes to a conclusion about their inseparable unity, as well as about the multiplicity of research forms and pedagogies immanent to them. The author introduces an idea of the modern pedagogical thinking. Its main characteristic is the change of self-consciousness of the pedagogical language as a leading condition of educational relationships’ operation and development.

Keywords: pedagogical science, pedagogical text, pedagogical ideology, pedagogical rhetoric, discourse of truth, educational subject

Cite as: Polonnikov, A.A. (2018). [What Does It Mean to Think Pedagogically Today?]. *Vysšbee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2018. No. 1 (219), p. 79-89. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Melosik, Z., Szkuclarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń* [Culture, Identity and Education: the Shimmering of Meanings]. Krakow: Impuls Publ., 111 p. (In Polish)
2. Lyotard, J.-F. (1998) *Sostoyanie postmoderna* [The Postmodern Condition: A report on Knowledge]. Translated from French. Moscow: Aleteiya Publ.; St. Petersburg: Institute of Sociological Studies Publ., 231 p. (In Russ.)
3. Foucault, M. (2002). *Archeologiya znaniya* [Archeology of Knowledge]. Transl. from French. Kiev: Nika-Centr Publ., 208 p. (In Russ.)

4. Kuhn, T. S. (1978). *Zamechaniya na stat'yu I. Lakatosa* [Remarks on the Article of I. Lakatos]. In: *Struktura i razvitie nauki. (Iz Bostonskikh issledovaniy po filosofii nauki)* [Structure and Development of Science. (From Boston Studies on the Philosophy of Science)]. Transl. from English. Moscow: Progress Publ., pp. 270–283. (In Russ.)
5. Man de, P. (1999). *Allegorii chteniya: Figural'nyi yazyk Russo, Nitsche, Ril'ke i Prusta* [Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust]. Translated from English. Ekaterinburg: Ural. University Press, pp. 270–283. (In Russ.)
6. Wittgenstein, L. (2005) *Izbrannye raboty* [Selected Works]. Trans. from German. Moscow: Territoriya budushchego Publ., 440 p. (In Russ.)
7. Rorty, R. (1997). *Filosofiya i zerkalo prirody* [Philosophy and the Mirror of Nature]. Transl. from English. Novosibirsk: Novosib. Univ. Press, 320 p. (In Russ.)
8. Stepin, V.S. (2009) [Classics, Non-Classical, Post-Non-Classical: Discerning Criteria]. In: *Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura* [Post-Classics: Philosophy, Science, Culture]. St. Petersburg: Mir Publ., pp. 249-295. (In Russ.)
9. Schütz, A. (2004) *Izbrannoe: Mir, svetyashchiysya smyslom* [Selected: A World Shining with Meaning]. Transl. from German & English. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 1056 p. (In Russ.)
10. Wertsch, J.V. (1996). *Golosa razuma. Sotsiokul'turnyi podkbod k oposredovannomu deistviyu* [Voices of the Mind. Sociocultural Approach to Mediated Action]. Transl. from Eng. Moscow: Trivola Publ., 176 p. (In Russ.)
11. Domanska, E. (2007) «Zwrot performatywny» we współczesnej humanistyce [«Performative Turn» in Contemporary Humanities]. *Teksty drugie* [Other texts]. No. 5, pp. 48–60. (In Polish)
12. Gumbrecht, H.U. (2006). [Ice Embraces of “Scientific”, or Why is it Preferable for Humanities to be “Humanities and Arts]. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Review]. No. 81, pp. 201–223. (In Russ.)
13. White, H. (2002). *Metaistoriya: istoricheskoe voobrazhenie v Evrope XIX v.* [Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe]. Transl. from Eng. Ekaterinburg: Ural. University Press, 528 p. (In Russ.)
14. Ankersmit, F. R. (2003). *Narrativnaya logika. Semanticheskii analiz yazyka istorikov* [The Narrative Logic. A Semantic Analysis of the Historian's Language]. Transl. from Eng. Moscow: Ideya Press, 360 p. (In Russ.)
15. Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* [Knowledge and Freedom in the Pedagogy of American Postmodernism]. Krakow: Impuls Publ., 246 p. (In Polish)
16. Sartre, J.-P. (1994). *Problemy metoda* [Problems of the Method]. Transl. from French. Moscow: Progress Publ., 240 p. (In Russ.)
17. 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 obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (219), pp. 70-78. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Szkudlarek T. (2008). *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury* [The Discursive Construction of Subjectivity. «Empty Significant» and Pedagogy of Culture]. *Forum oświatowe. Numer specjalny*. [Educational forum. Special number], pp. 125-139. (In Polish)
19. Sartre, J.-P. (1989). *Ekzistencjalizm – eto gumanizm* [Existentialism is a Humanism]. In: *Sumerki bogov* [Twilight of the Gods]. Transl. from French. Moscow: Politizdat Publ., pp. 319–344. (In Russ.)
20. Shchitsova, T. (2000). *Fenomen vospitaniya i nauka o vospitanii v tvorchestve Finka. Predislovie k publikatsii* [The Phenomenon of Upbringing and the Science of Education in the Work of Fink. Preface to Publication]. *Topos* [Topos]. No. 2, pp. 38-40. (In Russ.)
21. Żyżek, S. (2001). *Przeklęstwo fantazji* [Curse of Fantasy]. Wrocław: Wrocław University Press, 267 p. (In Polish)
22. Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press, 253 p.
23. Lotman, Yu. M. (2004) *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB Publ., 704 p. (In Russ.)
24. Goodman, N. (1990). *Metafora – rabota po sovmestitel'stvu* [Metaphor as Moonlighting]. In: *Teoriya metafory* [Theory of Metaphor]. Moscow: Progress Publ., pp. 194-200. (In Russ.)

25. Szkudlarek, T. (2012). *Tożsamość* [Identity]. In: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* [The Discursive Structure of the Subject. A Contribution to the Reconstruction of Culture Pedagogy]. Gdansk: UG Press, pp. 88-161. (In Polish)
26. Klus-Stanska, D. (2016). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki [Where Words Lead Astray. A short piece about the trap of Polish teaching methodology]. *Problemy Wczesnej Edukacji* [Issues in Early Education]. No. 2(33), pp. 9-22. (In Polish)
27. Beszczad, B. (2013). *Pedagogika i język* [Pedagogy and Language]. Krakow: Jagiellonian University Press, 214 p. (In Polish)
28. Ejsmont, M., Kosmalska, B. (2009). *Pomiędzy ładem a chaosem. Szkoła – media – popkultura w edukacji europejskiej* [Between Order and Chaos. School – Media – Pop-culture in European Education]. Gdansk: Ateneum-Szkoła Wyższa Press, 338 p. (In Polish)

*The paper was submitted 30.11.17
Accepted for publication 12.12.17*



*Уважаемые авторы и читатели
журнала!*



30 марта 2018 г. на базе МАДИ состоится очередной (уже 23-й) ежегодный межвузовский методологический семинар по инженерной педагогике (8-я международная конференция IGIP) на тему «Подготовка научно-педагогических кадров в технических университетах: актуальные темы». Своими размышлениями о сложившейся ситуации поделятся известные специалисты: В.М. Жураковский, Р.Г. Стронгин, В.М. Приходько, В.С. Сенашенко., А.А. Вербицкий, Л.С. Гребнев, Ю.П. Похолков, Б.И. Бедный, З.С. Сазонова, М.Г. Минин, В.В. Кондратьев, Б.С. Сазонов, Г.У. Матушанский, П.Ф. Кубрушко, Е.И. Муратова, В.П. Шестак и др. К участию в конференции приглашаются представители отечественных центров инженерной педагогики.

По окончании семинара состоится заседание круглого стола редколлегии журнала «Высшее образование в России».

Информация о подготовке к этим мероприятиям представлена на сайте МАДИ, результаты работы будут опубликованы на страницах журнала.