

УДК 316.4.063.2 +316.4.063.3  
DOI: 10.17223/1998863X/41/8

С.Ю. Полянкина

## СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРЕШЕНИЮ КЛЮЧЕВЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Семиотика образования (edusemiotics) – относительно новая отрасль философии образования, обладающая, на взгляд автора, потенциалом для переосмысления и разрешения противоречий, накопившихся в системе современного российского образования. В статье выявлены острые противоречия на различных уровнях системы образования (уровне содержания образования, уровне организации образовательного процесса, институциональном и глобальном уровнях), вызванные дисбалансом процессов интеграции и дифференциации в образовании. С позиций семиотики образования предпринята попытка их философского осмысления. Предлагаются и обсуждаются варианты разрешения данных противоречий.*

*Ключевые слова: семиотика образования, знак, система образования, интеграция, дифференциация, интерпретация.*

Современная система отечественного образования, пребывая в состоянии перманентного реформирования, продолжает оставаться объектом критики со стороны как субъектов процесса образования (родителей, студентов и профессорско-преподавательского состава), так и работодателей, о чем свидетельствуют официальные данные социологических опросов населения [1], материалы исследования индивидуальных траекторий выпускников системы ВО [2], а также контент-анализ публикаций в интернет-журналах (таких как «Мел», “New2New”, «Теории и практики»), постов на тематических форумах и соцсетях и результаты анонимного опроса коллег автором данной статьи.

Представляется, что непоследовательность реформ и качество их реализации по большому счету зависят от преобладающей в экспертном сообществе так называемой «большой метафоры» образования [2]. Авторы данного термина социологи Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн и Д.Ю. Куракин выделяют две господствующие среди исследователей системы отечественного образования метафоры. Первая из них, органическая, понимает общество в качестве «единого организма», а систему образования в русле функционалистской логики считает инструментом социогенеза и социальной селекции и воспроизводит иерархичную структуру социума. Данная метафора основывается на социально-функциональном подходе к сущности образования, с точки зрения которого оно является одной из социальных практик наряду с идеологией, политикой, искусством, наукой и т.д., в рамках которых человеку вменяются определенные социальные представления. Соответственно, именно выполнение социального заказа и удовлетворение запросов общества играют ведущую роль при оценке качества образования в свете этой метафоры. Согласно второй метафоре «обмена», или «потребительского запроса», ключевыми категориями экономцентричной логики являются коммодификация (т.е. образование рассматривается как продукт и товар), экономическая эффективность, а во главе угла при оценке качества образования стоит

удовлетворенность потребителя «образовательной услуги». Обе метафоры неизбежно используют количественные показатели при оценке качества работы системы и ее субъектов, фокусируя внимание на результате. При этом, исходя из примата результата над процессом, невозможно непротиворечивое определение коррелята образованности в условиях присутствия в данном поле большого числа акторов с совершенно разными потребностями и целями. Автор настаивает на поиске новой, отличной от господствующих, метафоре образования, положенной в основу образовательной политики Российской Федерации.

Необходимо оговориться, что рассуждение о метафорах, лежащих в основе отношения к системе образования и ее исследованию, возможно в русле семиотического подхода, семиотики образования. Это относительно новая междисциплинарная отрасль философии образования, берущая начало в западной философской мысли в начале 2000-х гг., получившая свое название (*edusemiotics*) благодаря Марселю Данези в 2010 г. и оформившаяся в самостоятельную область исследования в 2016–2017 гг. [3]. В отечественном дискурсе философии образования эта дисциплина еще не обрела собственный голос, и число публикаций, посвященных кругу ее проблем, невелико.

Семиотика образования, согласно Дж. Дили и И. Семетски, исходит из следующих принципов:

- примат процесса образования над результатом;
- отвержение принципа непротиворечивости и логики «исключенной середины» (т.е. прямой передачи знаний или навыков от преподавателя обучающемуся, минуя стадию их интерпретации);
- холистический подход к образованию и этика интеграции;
- непрерывность и эмпирический характер образования [4].

Руководствуясь данными принципами, семиотика образования противопоставляет картезианскому дуализму субъекта и объекта, лабиринтам аналитической философии и объективному методу эпохи модерна, отвергающему человеческую субъективность, как единственному основанию исследования образования [Там же]. Образование, с позиций семиотики, – это процесс интенсивного взаимодействия со знаками, наполняющими человеческую жизнь, и овладение ими. Такая трактовка стирает границу между формальным образованием и аккультурацией. Данный процесс подразумевает трансформацию привычного мышления и образа действий. Обучающиеся находят смысл и значение знаков, а педагоги несут ответственность за создание насыщенной знаковой среды. С точки зрения семиотики, все является знаком, но ничто не может выступать в роли знака до тех пор, пока не подвергнется интерпретации. Люди также являются как знаками среди других знаков, так и интерпретаторами знаков, вовлеченными в непрерывный процесс придания значения, или семиозис, поскольку они заняты поиском или приданием смысла своей собственной жизни [3].

В статье представлена авторская попытка осмысления острых противоречий на различных уровнях системы образования с позиции семиотики образования и предложены пути их разрешения. Исследование процессов интеграции и дифференциации в системе образования России позволило обнаружить противоречия, вызванные дисбалансом этих процессов, на четырех уровнях образовательной системы, начиная с определения содержания обра-

зования, учитывая методы и формы организации процесса образования в различных образовательных учреждениях с выходом на глобальный наднациональный уровень [5].

На уровне *содержания образования* конфликт между дифференциацией и интеграцией выражен во фрагментации знания, с одной стороны, и объективной необходимостью формирования целостного мировоззрения личности – с другой.

Наблюдается постоянное внедрение новых учебных курсов в среднем общем образовании, большая часть которых оценивается школьниками и их родителями как заведомо бесполезные, поскольку не потребуются для поступления в вуз. В системе же высшего образования фрагментация проявляет себя в огромном перечне компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), уровень сформированности которых лежит в основе оценки образованности выпускника высшей школы. К примеру, автора привела в недоумение следующая формулировка в определении общепрофессиональной компетенции ОПК.18 из Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): «...способностью ориентироваться на рынке труда и занятости в части, касающейся своей профессиональной деятельности, владением навыками *экзистенциальной компетенции (изучение рынка труда, составление резюме, проведение собеседования и переговоров с потенциальным работодателем)*» (курсив наш. – С.П.) [6. С. 9]. То есть экзистенциальная компетенция сводится к способности ориентироваться на рынке труда и заполнить рабочее место!

При подобном дроблении процесс получения образования можно сравнить с конструктором «Лего»: мировоззрение и кругозор будущего профессионала складываются на этапе среднего общего образования из предметных блоков Единого государственного экзамена, а в высшем учебном заведении – из понятных только разработчикам ФГОС компетенций, минуя формирование целостной картины мира. Такая избирательность отмечена исключительным прагматизмом и лишает обучающегося необходимой для обучения мотивации – элементарного любопытства. Об этом пишет Альберто Мангель в трактате о любопытстве «*Curiositas*»: «Мало заинтересованные в чем-либо, кроме эффективности производства и финансовой прибыли, наши образовательные учреждения больше не учат думать ради самого мыслительного процесса и свободы фантазии. Из форумов, где задают вопросы и дискутируют, школы и колледжи превратились в тренировочные лагеря, где прививают нужные навыки; колледжи и университеты перестали быть оранжереями для тех пытливых умов, которые Фрэнсис Бэкон в XVI в. называл «светочами». Мы учимся задавать вопросы «сколько это будет стоить?» и «сколько это займет времени?» вместо того, чтобы спросить «почему?»» [7. С. 10–11]. Тем временем, согласно воззрениям семиотики образования, данный подход к образованию недопустим. Семиотика образования всю жизнь видит своеобразной школой, раздвигая таким образом границы стен учебных заведений, в которых проходит формальное образование. Человек неизбежно вовлечен в процесс создания и интерпретации знаков, и любопытство – важнейшее условие этой деятельности.

Если мы хотим избавиться от экономцентричной логики в образовании и его коммодификации, более продуктивно рассматривать учебные заведения, как это делает Стефан Коллини в работе «Зачем нужны университеты?», сравнивая их с музеями и картинными галереями, поскольку их главная функция – расширение и пересмотр границ познания, сохранение культурной памяти и ее передача следующим поколениям. Овладение же компетенциями, удовлетворение образовательных запросов граждан и рост общественного благосостояния могут быть в лучшем случае приятным побочным продуктом их деятельности. Университеты, по его глубокому убеждению, были и должны оставаться общественным благом, которое нужно рассматривать в категориях культурной памяти и нескончаемого познавательного процесса [8]. Так же в русле семиотического подхода: образование – это модус бытия и ценность, без которой невозможно формирование цельной личности.

В системе образования как *общественном институте* дискретность уровневой подготовки вступает в конфликт с континуальностью непрерывного образования в обществе знаний. Институциональная дифференциация подразумевает создание различных типов учебных заведений: государственных и частных; традиционных и авторских; светских и религиозных; дошкольных, общеобразовательных и специализированных школ, лицеев, гимназий, колледжей, ссузов, вузов, институтов повышения квалификации и учреждений дополнительного образования и т.п. При этом нельзя не отметить возникновение образовательных структур совершенно новых типов: университетских комплексов, ресурсных центров, комплексов открытого и дистанционного обучения и т.д. Однако при наличии огромного числа осуществляющих образовательную деятельность организаций обучающиеся зачастую ощущают отсутствие преемственности между уровнями образования, отчужденность образовательных учреждений от учреждений культуры и науки, а также слабую связь высших учебных заведений с работодателями. В таком случае образование становится дискретным, заканчивающимся за стенами учебных заведений после получения диплома бакалавра, специалиста или магистра.

Жизненной же необходимостью в современном мире является способность индивида к непрерывному образованию и самообразованию. Роль образовательных институтов заключается в обеспечении континуальности данного процесса, предоставлении дидактической и методологической поддержки, ресурсов и воспитания навыков самообразования и мотивации к образованию на протяжении всей жизни уже в начальной школе.

Поэтому на фоне обширной институциональной дифференциации потребность в непрерывном образовании для общества знаний требует создания единого образовательного пространства, предлагающего образовательные возможности и удовлетворяющего образовательные потребности граждан разного возраста и профессий. В последние годы институциональная интеграция в образовании наблюдается как внутри системы (возникновение образовательных комплексов, нарастание сетевого взаимодействия), так и на уровне межсистемной интеграции (региональные образовательные кластеры).

Сетевая организация образовательного пространства и создание интегративных региональных образовательных кластеров способны разрешить противоречие между интегративно-целостной сущностью человека как субъекта

непрерывного образования и дискретной уровневой организации обучения и воспитания вследствие многообразия государственных и частных образовательных учреждений начального, среднего (полного), среднего и высшего профессионального и дополнительного образования, с одной стороны, и их слабой согласованностью в создании пространства непрерывного образования и с институтами науки, культуры, а также работодателями для обеспечения рынка труда востребованными специалистами в необходимых количествах – с другой.

Такое решение отвечает воззрениям семиотики образования, считающей, что все институты, так или иначе, причастны к процессу образования. В свете этой сентенции интересна метафора, которую при поиске коррелята образованности предлагают Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн и Д.Ю. Куракин. «Образованность сродни владению языком: от самых простейших операций освоения новых практических навыков до базовых метафор и способов представления мира. Как и язык, образование являет собой фундаментальный ресурс воображения. Им определяется то, что может быть представлено, увидено, выражено и в конечном счете помыслено людьми, говорящими на данном конкретном языке. У образования есть своя лексика и своя прагматика; есть свои правила, следование которым позволяет говорить на одном языке; своя внутренняя логика, предписывающая способы понимания мира» [2. С. 218]. Они же считают возможным уподобить профессиональное образование профессиональному диалекту, а широкообразованных людей – «переводчикам» с одного профессионального языка на другой. Именно языковыми авторы считают трудности перевода дискурса об образовании-процессе на язык образования-результата, что влечет за собой трудности оценки его качества. Таким образом, все институты дошкольного, среднего общего, профессионального и высшего образования, а также дополнительного образования выступают в роли своеобразных «языковых» школ разных уровней, углубляющих или расширяющих познание обучающихся, вовлеченных в процесс семиозиса.

И наконец, на *глобальном уровне* стремление к сохранению самобытности отечественных образовательных традиций противостоит объективным тенденциям интернационализации высшего образования по западному образцу.

Полагаем, что, структурируя и оценивая отечественную систему образования по зарубежным меркам, можно получить только разочаровывающие результаты, поскольку любые некультуросообразные новации либо не приживаются, либо соблюдаются формально, либо адаптируются до неузнаваемости и не приводят к желаемому результату. В частности, формальностью и фикцией во многих вузах остается выбор элективных дисциплин для студентов бакалавриата и магистратуры, существующий только на бумаге. Примером искаженной адаптации новшеств служит отношение к двухуровневой системе «бакалавриат – магистратура» со стороны работодателей, выпускающей на первой ступени, по их мнению, недоучек, хотя, фактически, научный уклон магистратуры требуется далеко не для всех должностей на рынке труда. Академическая же мобильность, ставшая возможной в процессе стандартизации квалификаций на территории стран-участниц Болонского соглашения, вместо возможности знакомства с достижениями иностранных систем образования и опытом проживания за границей является новым каналом «утечки» специалистов за рубеж. Очевидно, что переход с логически выстро-

енной и отлаженной системы советского образования отмечен конфликтом не только системным, но и конфликтом базовых ценностей, заложенных в основе отечественной и западной образовательных систем.

Образование в контексте Болонского процесса утрачивает статус ценности и становится средством смены постоянного места жительства для отдельных граждан и соответствия неким европейским стандартам для государства. В реальной же практике интеграция образовательного пространства должна проводиться на принципах взаимопроникновения, взаимообогащения научно-образовательной деятельности в международном контексте в целях наиболее полного удовлетворения потребностей как общества, так и личности.

Согласно законам теории систем глобализация неизбежно вызывает обратную реакцию локализации. В системе отечественного общего образования локализация проявляется в этнопедагогическом неотрадиционализме. Под ним понимают социализацию личности обучающегося на основе традиционных ценностей в системе образования во имя сохранения этнической идентичности, фундирование этнической солидарности и при этом адаптации к модернизационным процессам. Этнопедагогический неотрадиционализм проявляется, скажем, во включении в учебную программу средних учебных заведений модуля «Основы православной культуры» и других модулей в рамках курса «Основы религиозных культур и светской этики», а также в разработке и реализации региональных образовательных программ разного уровня с учетом региональных, социально-экономических, экологических, национальных, культурных, демографических и иных особенностей краев, областей и республик Российской Федерации.

Убеждены, что локализация должна проявляться и в системе высшего образования, так как процесс семиозиса на данном этапе проходит более сознательно с активным вовлечением аксиологической сферы личности. Более того, семиотика образования как раз исходит из того, что реальность образования – специфическая область человеческого существования и часть тотальности всех его исторически-культурных условий [3].

Яни Куккола и Йету Пиккарайнен предлагают выделить три уровня образования, которые индивид проходит последовательно:

1) прагматический (происходит овладение базовыми компетенциями, умениями принятия решений, следования нормам, инструкциям и т.п.);

2) социальный (на первый план выходят коммуникативная и общекультурные компетенции, овладение языком, освоение социально-ролевого репертуара, понимание отношений власти);

3) и экзистенциальный (человек выстраивает иерархию ценностей и обретает свободу мысли и действия) [Там же].

Следуя их модели, можно сказать, что первый уровень образования является в большой степени интернациональным и унифицированным, в то время как второй уровень целиком и полностью зависит от культуры того общества, в контексте которого происходит образовательный процесс. На третьем же уровне, как нам представляется, возможна интеграция мирового опыта благодаря семиотическому свойству языка в индивидуальном высказывании передать общечеловеческий смысл благодаря диалектическому единству внутреннего мира человека и внешнего мира. В процессе семиозиса, а значит и

образования, и прокладывается тот семиотический мост между универсальным и партикулярным.

В заключение повторимся, что при формировании или выборе большой метафоры образования для формирования образовательной политики государства и проведения оценки его качества необходимо:

- 1) рассматривать образование как ценность, процесс и результат;
- 2) применять холистичный, интегративный подход к определению результата образования;
- 3) не оставлять без внимания ни один из уровней образования: прагматический, социальный и экзистенциальный;
- 4) учитывать культуросообразность образования.

Семиотика образования учитывает все вышеозначенные факторы и, на наш взгляд, обладает высоким потенциалом для оформления новой метафоры отечественного образования во имя разрешения накопившихся противоречий.

### *Литература*

1. Система образования в России: 1991–2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115556> (дата обращения: 01.10.17).
2. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования: Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП и М, 2013. 224 с.
3. *Edusemiotics – a Handbook* / ed. by Inna Semetsky. Singapore: Springer, 2017. 312 p.
4. Deely J., Semetsky I. Semiotics, edusemiotics and the culture of education, *Educational Philosophy and Theory*, 2016. DOI: 10.1080/00131857.2016.1190265
5. Полянкина С.Ю. Общее проблемное содержание процессов интеграции и дифференциации в системе отечественного образования // *Философия образования*. 2017. № 1 (70). С. 29–40.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33786).
7. Мангель А. *Curiositas. Любопытство* / пер. с англ. А. Захаревич. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2017. 472 с.
8. Коллини С. *Зачем нужны университеты?* / пер. с англ. Д. Кралечкина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 264 с.

***Polyankina Sophia Yu.*** Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russian Federation)

E-mail: [zmeykasofi@mail.ru](mailto:zmeykasofi@mail.ru)

DOI: 10.17223/1998863X/41/8

### **SEMIOTIC APPROACH TO DEALING WITH THE KEY CONTRADICTIONS OF THE MODERN SYSTEM OF EDUCATION**

**Key words:** edusemiotics, sign, system of education, integration, differentiation, interpretation.

The author believes that there are contradictions in the education system due to the incongruity of the “big metaphor” of education, through the prism of which it is thought of by the representatives of state power and the majority of the researchers, and the real mission of education in the modern context. Edusemiotics is a relatively new branch of the philosophy of education, which, in the author's view, has the potential for rethinking and resolving the contradictions that have accumulated in the system of modern Russian education. Having been established as a separate branch of the philosophy of education in the United States in 2010–2016, the semiotics of education is called upon to resist the Cartesian dualism of the subject and object, the labyrinths of analytical philosophy and the objective method of the modern era, which rejects human subjectivity as the only basis for the study of education. The author considers the principles of the edusemiotics to be topical at present: the primacy of the process of education over the result, the rejection of the principle of consistency and the logic of the

“excluded middle” (i.e. the direct transfer of knowledge or skills from the teacher to the student, bypassing the stage of their interpretation), the holistic approach to education and the ethics of integration, continuity and experimental character of education. The article discusses the sharp contradictions revealed by the author at various levels of the education system (the level of the content of education, institutional and global levels) caused by the imbalance of the processes of integration and differentiation in education. At the level of the content of education, the conflict between differentiation and integration is expressed in the fragmentation of knowledge, on the one hand, and the objective necessity of forming an integral worldview of the individual on the other hand. In the educational system as a public institution, the discreteness of the level preparation comes into conflict with the continuity of continuous education in the knowledge society. And, finally, at the global level, the desire to preserve the identity of Russian educational traditions resists the objective tendencies of the internationalization of higher education according to the Western pattern. Then, from the standpoint of edusemiotics, an attempt is made to philosophize them. The author proposes and discusses options for resolving these contradictions. The author comes to the conclusion that the semiotics of education has the potential for formulating a new metaphor for education that views education as a value, process and result; applies to a holistic, integrative approach to determining the outcome of education; pays attention to all the levels of education: pragmatic, social and existential; and, finally, takes into account the cultural appropriateness of education.

### References

1. Russian Public Opinion Research Centre. (n.d.) *Sistema obrazovaniya v Rossii: 1991–2016* [Education system in Russia: 1991–2016]. [Online] Available from: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115556>. (Accessed: 1st October 2017).
2. Konstantinovskiy, D.L., Vakhshayn, V.S. & Kurakin, D.Yu. (2013) *Real'nost' obrazovaniya. Sotsiologicheskoe issledovanie: ot metafory k interpretatsii* [The reality of education. Sociological research: from metaphor to interpretation]. Moscow: TsSP i M.
3. Semetsky, I. (ed.) (2017) *Edusemiotics – A Handbook*. Singapore: Springer.
4. Deely, J. & Semetsky, I. (2016) Semiotics, edusemiotics and the culture of education. *Educational Philosophy and Theory*. 49(3). DOI: 10.1080/00131857.2016.1190265
5. Polyankina, S.Yu. (2017) Obshchee problemnoe sodержanie protsessov integratsii i differentsiatsii v sisteme otechestvennogo obrazovaniya [General problem content of the processes of integration and differentiation in the system of national education]. *Filosofiya obrazovaniya*. 1(70). pp. 29–40.
6. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2014) *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 7 avgusta 2014 g. № 940 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika (uroven' bakalavriata) (zaregistririvan Ministerstvom yustitsii Rossiyskoy Federatsii 25 avgusta 2014 g., registratsion-nyy № 33786)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 7, 2014 No. 940, On the approval of the federal state educational standard of higher education in 45.03.02 Linguistics (Bachelor's Level) (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2014, registration No. 33786)].
7. Mangel, A. (2017) *Curiositas. Lyubopytstvo* [Curiositas. Curiosity]. Translated from English by A. Zakharevich. St. Petersburg: Ivan Limbakh.
8. Collin, S. (2016) *Zachem nuzhny universitety?* [Why do we need universities?] Translated from English by D. Kralachkin. Moscow: HSE.