

А. В. Коржуев, А. Р. Садыкова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Время перемен



Нестор-История
Москва • Санкт-Петербург
2018

УДК 378.2

ББК 74

К66



Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского фонда
фундаментальных исследований, проект № 18-113-00063,
не подлежит продаже

Коржуев А. В., Садыкова А. Р.

К66 Педагогический поиск: время перемен — М., СПб.: Нестор-История,
2018. — 360 с.

ISBN 978-5-4469-1453-1

Книга предназначена для научных работников в области образования и педагогике, для соискателей учёных степеней по педагогическим наукам, бакалавров и магистрантов образования (педагогических и классических университетов), преподавателей, повышающих профессиональную квалификацию в области образования.

УДК 378.2

ББК 74

ISBN 978-5-4469-1453-1



© А. В. Коржуев, А. Р. Садыкова, 2018

© Издательство «Нестор-История», 2018

Оглавление

Предисловие	4
<i>Глава 1. Педагогический поиск в рефлексивном ключе:</i> общенаучный и междисциплинарный формат	8
1.1. Современное социогуманитарное познание и рефлексия как метод исследования поискового педагогического процесса	8
1.2. Педагогическое «опытное поле» и теоретико- методологический проект в историческом времени.	21
1.3. Педагогический поиск как полипредметная исследовательская тема	39
1.4. Современные стратегии педагогического поиска и его общенаучный формат	71
<i>Глава 2. Педагогический поиск на оси времени</i>	133
2.1. Этапы педагогического исследования	133
2.2. Когнитивные и социальные барьеры и результат педагогического поиска	166
2.3. Экспертиза, методологическая рефлексия результата педагогического поиска и методов его получения	201
<i>Глава 3. Полиаспектная рефлексия диалога в педагогическом поиске</i>	224
3.1. Рефлексия диалоговой конкретики педагогического поиска как исследовательская процедура	224
3.2. Исследовательское взаимодействие в педагогическом научном социуме и диалог	243
3.3. Проспективная и ретроспективная рефлексия научно-педагогического диалога.	258
<i>Глава 4. Текстологическая рефлексия педагогического знания</i> ...	289
4.1. Язык педагогической науки	289
4.2. Анализ педагогического текста как форма рефлексии педагогического знания и как стратегия исследовательской работы	301
4.3. Научно-педагогический поиск в контексте смыслового отражения педагогической действительности, проблема понимания педагогического знания	334
Заключение	355
Литература по теории и методологии педагогики для начинающего исследователя	357

Предисловие

Сегодня науковедческая рефлексия пронизывает все пласты и области научного знания, является одним из значимых методов исследования его современного состояния и путей дальнейшего развития. Рефлексия как познавательная стратегия сегодня интенсивно внедряется как в саму науку, так и в область знания о развитии науки и, конечно, в различные сферы подкрепляемого наукой практического сегмента социума.

На данном содержательном поле в последние двадцать лет выполнены ряд исследований, например, книги А. М. Новикова «Как работать над диссертацией» (М.: Эгвес, 1994), «Докторская диссертация?» (М.: Эгвес, 1999), «Методология образования» (М.: Эгвес, 2005); книга В. В. Краевского «Методология педагогики: новый взгляд» (М.: Академия, 2008); книга М. А. Лукацкого «Методологические ориентиры педагогической науки» (Тула: Гриф и К, 2011); книга Н. В. Бордовской «Педагогическая системология» (М.: Дрофа, 2008) и ряд других. Реализуя принцип преемственности в педагогическом поиске, мы постарались, опираясь на представленное в этих книгах содержание, развить данную тематику, обозначить наше видение поднятых проблем, осмыслить полученные результаты и сформулировать современное состояние педагогического поиска, дать перспективу его дальнейшего исследования. Такое рассмотрение не обошло перечисление заслуг уважаемых авторов и не лишилось критики тех положений, с которыми мы не согласились, надеемся, корректной и не обижающей.

Выводя исследуемую тему в формат *полидисциплинарной рефлексии*, мы считали необходимым обратиться к такому клише, как «педагогический образ мира», сформированный в сознании

исследователя в области педагогики и образования, и в качестве основной идеи принять признание индивидом того факта, что окружающий мир включает *педагогические феномены и процессы* и с позиций реализации в социуме нравственного начала *изменяем педагогическими средствами*. Последнее включает и слово Учителя, и определённую систему его воздействий на Ученика — посредством включения его в процесс познания мира, социализации (в широком смысле слова), в процесс активной преобразовательной деятельности. Это автоматически предполагает признание того, что нравственный эталон, идеал, ориентир — существуют, и тот, кто имеет «право воздействия» на Ученика, есть в высоком смысле слова Учитель — индивид, проявляющий в себе черты этого эталона и активно движущийся к нему.

Вместе с тем педагогический образ мира включает и ясное понимание Учителем, исследователем образа Ученика, отличающегося в большинстве случаев от обсуждённого эталона, подверженного влиянию многих негативных факторов окружающего социума и в режиме «сам по себе» в процесс познания и социализации не включающегося. Это предполагает решение глобальной задачи мотивирования Ученика к познанию, поиску путей «встраивания» себя в окружающий мир, к участию по мере возможности в различных видах деятельности креативного плана, а также множества частных, так или иначе вытекающих из этой глобальной задач — фактически таких, решением которых и занимается современная педагогика. При этом подходы к их решению Учителем также абсолютно не очевидны, за исключением самых тривиальных, в большинстве случаев самостоятельно Учителем не реализуемых, и предполагают *интенсивный поиск педагогическим научным сообществом*, сочетающий в себе как опыт, накопленный предшествующими поколениями исследователей и практиков образования, трансформируемый в изменяющиеся социальные реалии и применяемый в конкретных ситуациях, отличающихся от тех, в которых добывали и применяли его предшественники, так и отличные от этого опыта креативные решения, не имеющие прямых ранних аналогов.

Обсуждению важных с нашей точки зрения аспектов педагогического науковедения посвящается данная книга, содержащая

четыре главы: в первой рассмотрен общеметодологический пласт проблемы исследования педагогической реальности и описывающего её знания, а также соответствующим образом ориентированный процесс педагогического поиска, его история, общенаучные регулятивы и ориентиры, полипредметный контент. Во второй главе представлен педагогический поиск на оси времени, обозначены этапы педагогического исследования, классификация продуктов педагогического исследования и когнитивные барьеры в процессе его осуществления. В третьей главе предпринята попытка полиаспектной рефлексии конкретики педагогического поиска, включающая методологическую, научно-диалоговую рефлексию и категориальное осмысление исследовательского взаимодействия. В четвёртой главе выделена специально текстологическая рефлексия. Особенно подробно мы представили те вопросы, которые редко освещаются в других аналогичных изданиях, — к ним относятся: исследовательское взаимодействие и научно-педагогический диалог как одна из актуальных современных исследовательских стратегий, язык педагогической науки и анализ педагогического текста и ряд других. Отдельно в главе четвёртой выведена проблема педагогической смыслоинтерпретации, смыслопорождения и понимания педагогического знания.

Чем отличается данное издание от ряда предшествующих книг науковедческой тематики? В нём гораздо более чётко просвечена логика *от общего к частному*: вытекающий из представлений о современной методологии социального познания историко-методологический и междисциплинарный формат *общих* проблем педагогического поиска (глава 1) продолжен этапно-временным его рассмотрением (глава 2), прослеживающим логику: последовательность этапов поиска → особенности гипотез и моделей → результат в конкретике его получения и оценки. Всё это опосредует частные аспекты поиска: диалогический (глава 3) и текстологический (глава 4); и завершает книгу результат рефлексии авторского поиска, фактически авторефлексии (заключение). Использованные в этом издании тексты более ранних существенно компрессированы и одновременно дополнены новым авторским взглядом на ранее исследованную проблематику. Ряд сохранённых из ранних книг

Предисловие

общих положений подкреплён нами по возможности яркими и доступными примерами и расшифровывающими смыслы текстовыми фрагментами. В целом мы старались рассмотреть проблему педагогического поиска многопланово, с самых разных сторон — осуществлённое с разной степенью подробности, оно включает объяснения того, почему тот или иной пласт темы рассмотрен эскизно, что требуется для его подробного описания. Это даёт возможность назвать наш труд монографией.

Формируя содержание книги, мы сознательно использовали приём сочетания строгого научного стиля с элементами популярно-публицистического — это наша принципиальная позиция, ориентированная на приоритет «живого знания» над труднопонимаемым академичным, и мы надеемся, что нас правильно поймут и оценят не только начинающие знакомиться с поисковой деятельностью читатели, но и профессионалы исследовательского поиска. Для того чтобы облегчить чтение, мы снабдили каждый параграф внутритекстовыми выделениями важных подразделов жирным шрифтом и кратким содержанием каждого параграфа — перед началом его изложения — мелким шрифтом (краткое содержание каждого параграфа).

Глава 1

Педагогический поиск в рефлексивном ключе: общенаучный и междисциплинарный формат

1.1. Современное социогуманитарное познание и рефлексия как метод исследования поискового педагогического процесса

Методология социогуманитарного познания и внутринаучная рефлексия в «исполнении» В.П. Кохановского, Т. Котарбиньского, Т. Куна, П. Фейерабенда, И. Лакатоса, Й. Вайса; методология педагогики в историческом и общенаучном форматах, научная рефлексия и педагогический поиск

Формируемый современными философами и учеными новый постнеклассический образ социального знания, в частности, предполагает, что именуемые «мягкими» методы социального познания не отвергают знания обыденного, внерационального и т. п., помещая его в гносеологическую иерархию. Сегодня философы и ученые «разрешают» социальному учёному сместить фокус исследования с объективированных форм человеческой деятельности на субъективные значения; традиционные социальные науки не стремятся дать однозначные картины объяснения феноменов и процессов, а также однозначные варианты их предсказания, ориентируясь на возможные сценарии их протекания, относимые к вероятностному подходу. В этих условиях встаёт проблема конструирования методологии социального познания, определения самой возможности её создания.

В процессе анализа философской и научной литературы, отражающей методологические проблемы социального познания, выявляется масса неоднозначного: исследователи спорят о том, можно ли сравнить естественно-математическое и социогуманитарное познание, как в познании гуманитарном позиционируется категория «рациональность», как верифицируется результат

социального познания, каковы критерии истинности результата такого познания, наконец, проблем, выяснение которых поможет ответить на вопрос о целесообразности демаркации методологий частных областей гуманитарного знания, имеют ли они право на существование.

Методология социально-гуманитарного познания сегодня.

Несмотря на широко декларируемые науковедами идеи интеграции естественно-математического и социально-гуманитарного познания, между ними существует принципиальное различие. Прорисовывая контуры новой, только формирующейся парадигмы современного социогуманитарного познания, В.П. Кохановский, в частности, отмечает, что сегодня в таком познании наблюдается резкое расширение поля *внутринаучной рефлексии*, усиление внимания гуманитарных наук к собственным гносеологическим и *методологическим проблемам*, стремление связать решение проблем предметных, традиционно решавшихся в выбранном некогда ракурсе, с методологией [25]. Например, Е.П. Прохоров считает, что «социологические исследования в конкретных сферах явно недостаточно обеспечены методологически», и призывает социологов увидеть в методологии социологических исследований главный предмет теоретической социологии [51]. К давно используемым методам социального познания (понимание, диалог, идиография и номотетика, ситуационная логика и др.) сегодня, в частности, добавляются: интроспекция (процесс наблюдения за действиями собственной психики с целью выявления управляющих ею закономерностей); проективные методы, представляющие способ опосредованного изучения личностных особенностей человека по результатам его продуктивной деятельности; эмпатия; метод отражённой субъективности (А.В. Петровский), предполагающий возможность анализа личности через её представленность в мотивациях, поступках других людей и позволяющий также выявить особенности личностного влияния субъекта на осознанное или неосознанное поведение других людей; и ряд других поисковых стратегий.

В области методологии социогуманитарных наук сегодня «наведена» и принципиалистика: например, В.В. Ильин предлагает ряд принципов социогуманитарного познания, к числу которых

относит принцип этической толерантности как терпимости исследователя к продуктам «чужого» творчества, восприимчивости к «чужим» аргументам; принцип условности, трактуемой как понимание поисковиком относительности собственных результатов, возможности нахождения другими исследователями иных решений; принцип аполитичности, запрещающий использование идеологием, мифологием, социальных утопий, предрассудков и ряд других [18].

С повышением рефлексивного статуса гуманитарных методов к их числу сегодня прибавляется герменевтика, что вызывает осознание авторами сближения объяснительных форм знания и интерпретационных, сопровождающееся и осознанием их различия — например, Г. Х. Вригт пишет по этому вопросу: «В обычном словоупотреблении не проводится чёткого различия между словами “понять” и “объяснить” однако в “понимании” содержится психологический оттенок, которого нет в объяснении» [25]. Это добавляется интенциональной феноменологией Гуссерля, придающей *смысл* обозначаемому наукой предмету и фиксирующей различие предмета и смысла.

Для нас особо важно то, что методологи науки сегодня в один голос говорят о том, что характерной чертой новой, пока ещё только формирующейся парадигмы социального познания является усиливающаяся стремление гуманитариев повысить *теоретический и концептуальный статусы* своих наук, найти новые методологические подходы, насытить арсенал всеми атрибутами зрелого теоретического знания: понятиями, категориями, принципами, абстракциями, идеализациями, различными философскими установками. Такая тенденция чётко прослеживается по всем гуманитарным областям — нам наиболее близко, например, стремление социологии выбрать и чётче обозначить свои базисные понятия, ядро научного тезауруса и его периферию, просветить самой себе и научному социуму соотношение теоретического и эмпирического. Показателем такого стремления является интенсивное развитие сегодня «философской социологии», втягивающей в круг социологического знания философско-гносеологические идеи и формы. Отголоски таких стремлений слышны и в педагогическом науковедении.

Несмотря на полифонию мнений по поводу рациональности в гуманитарных науках, стремящиеся повысить теоретико-методологический уровень своих областей знания гуманитарии признают *рациональное сознание* как необходимую культурную ценность, не вытесняя, конечно, внерациональные формы отношения к окружающему миру, и эта рациональность фокусируется сегодня всё чаще и чаще на стремлении, не копируя методологию естественно-математических наук, выявить гуманитарные методологические установки, внедрить их в научное сознание. При этом сложность, по нашему мнению, заключается в том, что в сферах гуманитарных, к числу которых относится и педагогика, грань соединения и демаркации рационального и нерационального очень нечёткая и подвижная, например, потому, что наряду с рациональными формами в гуманитарном круге присутствуют принципиально нерациональные формы, в частности, такие как религиозное сознание, в чёткие концептуальные формы с понятиями и принципами не превращаемое. Тем не менее рационалистический фокус в попытках нахождения форм описания и получения результата в гуманитарных науках явно присутствует, и это вселяет уверенность в возможности впоследствии доказать читателям наше видение методологической проблемы.

Особо важно для нашего рассмотрения то, что вызревающая сегодня гуманитарная методология ориентируется не только на процесс познания, но и на социальную практику, пытаясь теоретизировать и методологизировать последнюю; всё более актуальным является «онаучивание» социального мира, социальной практики. Эта идея нашла выход в такой области, как праксиология (польский философ Т. Котарбиньский) — это общая теория любой рациональной деятельности, вырабатывающая и обосновывающая общие нормы и регулятивы любой деятельности на основании аккумуляции исторического опыта людей. Такой подход сближает эту область знания с социальной практикой, и многие науковеды отмечают, что методология практики есть основное содержание праксиологии. Забегая немного вперёд, укажем, что методология научно-педагогической деятельности, включающая непосредственно выходящий в практику педагогический эксперимент, в обозначенную праксиологами канву логично вписывается.

Следующим пунктом предпринимаемого нами науковедческого подкрепления статуса методологии педагогической науки будет тезис, связанный с мнением современного немецкого социолога Й. Вайса, обращавшего внимание на то, что технико-практические возможности обществознания (в широком смысле слова) растут по мере его формализации и обобщения, а следовательно, удалённости непосредственно от жизненного опыта. Также приведём и мнение Й. Вайса о том, что применение обществоведческих результатов невозможно без предварительного ознакомления с ними тех, кто их будет применять, — к сфере этого ознакомления учёный относит и методологические регулятивы и правила [6].

Перед тем как перейти непосредственно к методологии педагогики, мы считаем необходимым подкрепить представленные только что мысли исследованиями американского философа Т. Куна, выдвигавшего идею парадигмы как нормы деятельности, принимаемой научным сообществом. Парадигма у Куна — основная «единица измерения» процесса развития науки, концептуальная схема, в течение определённого времени признаваемая научным сообществом в качестве нормы его научной деятельности. Другими словами, парадигма выражает совокупность убеждений, ценностей и инструментария, принимаемых научным сообществом, это то, что это сообщество объединяет: научное сообщество состоит из людей, принимающих некую парадигму [29].

Для нас важно сейчас то, что парадигма «по Куну» включает: метафизическую часть (имеются в виду глубокие философские основания), а также *общепринятые образцы, признанные примеры решения конкретных задач* и ценностные ориентации, влияющие на выбор направления исследования. При этом мы считаем особо важной идею Куна о том, что формирование и развитие научного знания происходит в пространстве предпосылок, в некоторой порождающей их протоформе. Т. Кун, на наш взгляд, взвешенно оценивает возможности обозначенных только что «методологических директив», включая их в процесс развития науки, сопрягая, конечно, с неизбежно присутствующими в этом процессе элементами «случайными», связанными с индивидуальным складом ума того или иного исследователя, его предшествующим научным опытом,

инсайтами и интуицией. Тем не менее учёный подчёркивает, что методологические правила-предписания регулируют научную деятельность, препятствуют тому, чтобы наука «сбивалась с дороги». Для интересных нам ранних стадий развития науки (для педагогики это крайне актуально) Кун указывает на такое обстоятельство: «Никакую естественную историю нельзя интерпретировать, если отсутствует хотя бы в неявном виде переплетение *теоретических и методологических предпосылок, принципов, которые допускают отбор, оценку и критику фактов*» [29].

Для нас также важно ранжирование Т. Куном методологических правил — от предписаний по типу используемого инструментария (низкая степень общности) до метафизических (имеется в виду философских — высокой степени общности). Наиболее «обязывающими» Кун считает обобщения о научном законе, о научном понятии и теории; такие предписания снабжают учёного правилами научной «игры», указывают «образ действий» в той или иной конкретной ситуации научно-исследовательского поля. Кун отмечает важность и более обобщённых, общефилософских предписаний — учёный должен стремиться понять мир, расширить пределы области познания и повышать точность, с которой она может быть упорядочена на основе такого видения мира и способов его описания, которые предлагает философия. Такие философские предписания, по Куну, создают исторически ориентированный обобщённый «образ науки», и, независимо от желания учёного, он всегда в некоторой степени философ [29].

Несколько иные воззрения по поводу методологии науки находятся в работах П. Фейерабенда: рассуждая о только что представленных куновских методологических предписаниях, он пишет, что они предназначены скорее для того, чтобы дать учёному нормативные правила, однако реальная практика научного поиска лишь приблизительно им соответствует. Тем не менее философ к методологическому нигилизму не склоняется и защищает отмеченную в предыдущем предложении нормативную интерпретацию [55].

Наконец, задействуем для нашего обоснования идеи И. Лакатоса: понятия метода и методологии являются ключевыми в его концепции, автор подчёркивает сходство на уровне аналогии между

собственно предметно-научными и методологическими программами, отмечает, что к неудачам в научном творчестве приводят, в частности, невнимание к методологическим проблемам или их полное игнорирование. Лакатос, как и Кун, отмечает социокультурный фон научной методологии, считая, что она должна дополняться многими компонентами, к традиционному пониманию науки, например, учёными-естественниками не относимыми, однако идею методологизации конкретного знания признаёт [30].

Проблема методологизации педагогики как части социогуманитарного знания подкрепляется и множеством других исследований философов самых разных направлений. Так, школа феноменализма (Э. Гуссерль, П. Рикер, М. Шелер и др. авторы) критикует гуманитарную науку за использование естественно-математических методов исследования, игнорирующих многоактурное природное начало человека. Школа структурализма (М. Леви-Стросс, М. Фуко, Р. Барт), наоборот, стремится привести педагогику к максимально точному формату рационалистического статуса, в чём-то похожую на естественные науки. Школа прагматизма, ярким представителем которой является Дж. Дьюи, пытается представить педагогику как процесс отбора гипотез и идей, нацеленных на решение самых разных проблемных ситуаций, которые возникают у человека в повседневной жизни [34]. Подводя итог философско-методологическому рассмотрению, мы считаем необходимым отметить, что философские ориентиры педагогики на сегодня представляют собой результат лишь *контурный*, в конкретных воплощениях во многом неясный, требующий серьёзных усилий.

Зачем был представлен этот обзор? Для того, чтобы максимально полно и конкретно пропозиционировать читателю науковедческую и философскую «подкладку» идеи *методологизации социального и гуманитарного познания*, затем чтобы показать гносеологические корни недавно «рождённой» методологии педагогики. Приступим к развитию изложенных идей.

Методология педагогики как она есть. Сама педагогика как область знания сложилась довольно давно и долгое время развивалась *внеметодологично* — как учение, основанное на обобщении конкретного опыта деятельности в школах, в университетах,

в военных учебных заведениях, в семейном и религиозном воспитании, в других сегментах социума, так или иначе связанных с образованием, с одной стороны, и как некая конкретизация философских идей на поле образования, их сегментное наполнение — с другой. Было написано огромное множество книг, статей, учебников и пособий, в которых представлялся опыт обучения и воспитания, философски осмысленный и в некоторых случаях ставший феноменом культуры, однако в тему научного метода не преломлённый, с точки зрения научной рациональности не осмысленный. Положение дел изменилось в середине века минувшего, когда к проблеме обратились учёные и сформулировали определение претендующего на статус отрасли знания сегмента науковедения, поименованного *методологией педагогики* — так было названо знание о методах научно-педагогического познания, представления полученного результата и о деятельности исследователя, приводящей к этому результату (к нетрадиционному определению методологии А. М. Новикова мы сейчас не обращаемся и проанализируем его позже).

Мы возьмём на себя смелость тезировать *основные причины* появления на научном небосклоне такой области знания и к числу тезисов отнести социальный заказ педагогике обозначить вразумительно способы достижения позитивно ценных результатов в обучении и воспитании поколения входящих в социум субъектов, с одной стороны, и чрезмерную обобщённость философских идей, лежащих в основе педагогики, — с другой. Помимо этого, следует отметить накопившийся к указанному интервалу времени достаточно солидный пласт *педагогического знания опытного* и недостаточно осмысленного с точки зрения возможностей *широкого* практического использования. Третьей причиной является, с нашей точки зрения, накопленный к указанному отрезку времени огромный пласт знания психологического, как имеющего философскую обусловленность, так и чисто практического, однако педагогикой по ряду причин не востребуемого. В этих условиях возникла масса вопросов к педагогам-теоретикам и практикам о возможности синтеза педагогики и психологии, педагогики и философии, явно осознаваемого на уровне необходимого, но не реализованного: можно ли демаркировать педагогическое знание от философии и психологии или

их следует рассматривать как имманентно соединённое в целостность; как в одном и в другом случаях построить саму педагогику; как её позиционировать — в виде прикладной научной теории или как научно неавтономной области конкретизации философских и психологических концепций, на статус самодостаточного теоретико-прикладного знания не претендующей; какой способ теоретического построения (в первом из только что обозначенных случаев) применить — аналогичный естествознанию и математике аксиоматический, или принципиалистический, или какой-либо специфичный, проявленный в какой-нибудь близкой педагогике теоретически представленной области гуманитарного знания.

Накопив впоследствии весьма солидный пласт знания, представленный в книгах А.М. Новикова, В.В. Краевского, В.М. Полонского, В.И. Загвязинского и других авторов [13; 26; 27; 38; 47], данная область науковедения сегодня накопила и не меньше серьёзных к себе вопросов. Среди них, например, вопрос о том, возможна ли всё-таки педагогическая теория, — он хотя и стоял ранее, но раскрыт авторами не был, несмотря на укоренившееся широкое употребление в литературе. Возможна ли она в принципе, как отделённая хотя бы теоретически (или гипотетически) от теории философской и психологической, или такие попытки заранее обречены на неуспех? Что есть явно фиксируемая междисциплинарность педагогики — как на уровне самого знания, так и на уровне метода его получения — благо или «боль»? Как и комплекс вопросов, связанных с возможностью представить педагогическое знание в логике *научного закона* как устойчивой связи между явлениями, а также с возможностью ограничиться принципиалистическим представлением. Последнее было так или иначе осуществлено и даже помещено в педагогические энциклопедии — например, известные принципы обучения, включающие требования научности, наглядности, доступности, системности, практической направленности обучения и ряд других. Однако при этом также явно фиксируется *неясность основания* выделения таких принципов, неясность самой возможности поставить их в один смысловой ряд.

Впоследствии (после представления первых вариантов методологического знания в педагогике) стала ясно осознаваться ещё

одна «больная» проблема: что есть наблюдаемая вопиющая множественность трактовок авторами научных трудов *базовых терминов педагогики* — объективная необходимость, отражающая широкий междисциплинарный контекст этой науки, или «болезнь» научного становления, к сожалению, прогрессирующая? Как и проблема множественности содержательного наполнения одних и тех же по стилистике педагогических конструкций: до каких пор, например, может размножаться личностно-деятельностный подход, чем это обусловлено — значимыми различиями философских и психологических основ, выбираемых различными авторами-педагогами (и тогда это ещё простительно), или различиями стилистического характера?

Наконец, ещё один очень важный вопрос научного гуманитарного сообщества к педагогам-научоведам: можно ли представить как теоретический фрагмент знания сам педагогический поиск, какие подходы и структуры при этом возможны, проявляется ли полнота описания феномена?

Эти соображения проспецировали и наше рассмотрение, принятое в данной книге: мы как смогли посвятили время обсуждению проблем поиска в педагогике, имеющих общеметодологический характер, так и проблем частного порядка. К последним мы отнесли достаточно подробно проработанные нами: 1) проблему исследовательского взаимодействия в педагогическом поиске (научно-педагогический диалог), решающую отчасти тему метода приведения к общему знаменателю палитры мнений по широкому кругу вопросов, обозначенных выше; и 2) проблему анализа педагогического текста — это крайне важно, с нашей точки зрения, поскольку сегодня очевиден тезис о текстовой природе гуманитарного знания.

Это рассмотрение мы считаем возможным объединить термином *«полиаспектная рефлексия»* педагогического знания и (!) приводящего к нему научного поиска — последнее для нас было наиболее важным.

Научная рефлексия и педагогический поиск. Рефлексия в первом приближении есть такой процесс, который предполагает осмысление исследователем результатов своей деятельности и использованных методов их достижения. Сегодня проблема

терминологического описания и структуры рефлексии исследована достаточно подробно: и в философии, и в психологии, и в культурологии, и потому рефлексия может быть «наполнена» лишь применительно к отдельным, частным содержательным полям. К числу таких относится, по нашему мнению, исследовательский педагогический поиск. Это обстоятельство проспецируется тезисами известного исследователя проблем рефлексии Г.П. Щедровицкого, к числу которых относятся те, что утверждают рефлексивную презентацию *процесса* познания как норму научной деятельности, как сущность методологического мышления, как имманентное сопровождение любого научного поиска, в том числе и педагогического [38].

При этом мы исходим из декларируемых Г.П. Щедровицким представлений о рефлексивном процессе как о возникающем в ситуации многопозиционности и различия смыслов различных элементов действительности и описывающего её знания и связанном с этим включением исследователя-педагога не только в процесс осмысления себя как педагога-профессионала, педагога-учёного, но и в процесс *осмысления самой своей деятельности*, в нашем исследовательском предпочтении — научно-исследовательской, поисковой деятельности. Особенно важно то, что рефлекслирующий индивид-исследователь педагогической действительности выходит из позиции *деятеля* в новую, внешнюю позицию по отношению к выполненным собой (или кем-либо ещё) действиям и к действиям, которые предполагается выполнить в будущем, в позицию «осмыслителя» [38].

В.П. Зинченко предложил двухуровневую модель сознания, в которой в нём находят два слоя: бытийный и рефлексивный; первый акцентирован на целях, средствах и образах, выражен в схематизмах, стереотипах, автоматизмах, а второй (рефлексивный) — на значениях и смыслах. Он предполагает «остановку» потока сознания и переход к *осознанию*, осмыслению, оценке [17]. Психологи обозначают и движение в рефлексивном плане, включающее пять позиций: остановку, фиксацию, отстранение, объективацию и оборачивание.

Применительно к обсуждаемому нами в книге объекту рефлексии можно предложить такую расшифровку. *Остановка*

выражается в том, что исследователь педагогического поиска делает «срез» поисковой активности собственной и предшественников-методологов и исследователей содержания педагогики в некоторый момент времени, собирает материал для осмысления: книги, статьи, брошюры, научные отчёты и т. п. *Фиксация* обозначает вчитывание в содержание отобранных продуктов, выписки из их содержания, тезирование зафиксированных мыслей и выводов разной степени обобщённости. *Отстранение и объективация* заключаются в вычерпывании из анализа рефлекслируемых педагогических текстов *смыслов*, раскрытых авторами, и недалеко отстоящих от них смыслов, открытых для самостоятельного понимания читателями. *Оборачивание* можно форматировать в сюжеты повторной, более глубокой рефлексии, объектом которой являются сами первичные тексты и вдобавок к ним результаты первичной рефлексии исследователя этих текстов. На этом этапе исследователю возможно дойти до состояния видения *неизвестного в известном*, в *очевидном неочевидного*, нахождения эффектов *обманчивых, иллюзорных*, а также ситуаций, кодируемых как *обманчивая простота* или *преувеличенная сложность*.

Это имеет прямое отношение к исследуемому нами педагогическому поиску — в предлагаемой книге оно становится объектом авторской рефлексии, прежде всего, *методологической*: а) раскрываемой в логике общенаучных методологических регулятивов исследовательского процесса и в рамках анализа степени вписываемости в них поиска педагогического; б) включающей представление этапов поиска и связей между ними, основных методологических категорий (гипотеза, модель, актуальность, новизна, теоретическая значимость, метод поиска и др.); в) предполагающей осмысление процесса исследовательского взаимодействия в педагогической научной среде.

Обсуждаемый в книге педагогический поиск стал и объектом рефлексии *текстологической*, включающей рассмотрение процесса анализа педагогического текста: содержательного, логико-семантического, стилистического. Наконец, педагогический поиск в нашей работе стал объектом рефлексии *историко-научной*, проявляющей этапы (стадии) его становления как исследовательского феномена,

последующего развития, их содержательное и методологическое осмысление.

Раскрывая эти тезисы, мы считаем необходимым отметить, что рефлексивное рассмотрение поиска в педагогике предполагает выявление типологии поисковых процессов по различным основаниям: временной формат, ресурсное обеспечение, число вовлечённых участников, направленность на решение теоретических проблем или на практику образования, формы представления результатов, степень их новизны и теоретико-практической значимости и ряд других. Важным аспектом рефлексии является этапность поиска, проявление смыслов и логики следования одних этапов за другими, преимущество получаемых рубежных результатов, выводящих исследуемый нами процесс к результату финальному, представляемому теоретическому педагогическому сообществу или представителям практики образования.

Частными, но не менее важными аспектами рефлексии поиска в педагогике являются те, которые связаны с осмыслением особенностей поисково-исследовательского взаимодействия, обозначаемого нами как *диалог* субъектов поисковой деятельности, а также с проблемой понимания читателями представляющих результаты поиска педагогических текстов.

Такой полиаспектный формат *рефлексивного* рассмотрения поиска в педагогике сфокусирован нами в две исследовательские процедуры:

— *ретроанализ* того, как все описанные выше процессы были реализованы в осуществлённых ранее педагогических исследованиях и насколько они соответствовали научной методологической «рамке», выявление того, чем было обусловлено то или иное несоответствие, можно ли в принципе его скорректировать;

— *проспекцию* будущего педагогического поиска — как содержательную, так и просвечивающую направления повышения степени его соответствия методологическому стандарту (с формулировкой «позитивного» стандарта и критериев запрета), а также направления продуктивного поиска неразработанных или незавершённых фрагментов педагогического знания с последующими попытками такого завершения.

Их раскрытию посвящена наша книга, в которой проведена детализация рефлексивных процедур, в *первой главе* включающая: 1) формирование представлений о педагогическом поиске как об исторически развивающемся феномене, о полиаспектной исследовательской теме, наконец, как о самодостаточном фрагменте науковедческого знания; 2) детализацию понимания *рефлексии поиска* как теоретического фрагмента знания; 3) выявление возможности отнесения педагогики к созвездию социальных наук, выявление степени терминологической определённости самой методологии педагогики, структурной определённости педагогической теории, осмысление объяснительной и прогностической функций научной теории в педагогике; 4) позиционирование педагогического поиска в общенаучную «рамку», тезирование его современного формата.

Не стараясь далее сильно утомлять читателя общими философско-методологическими рассуждениями, перейдём к конкретике обозначенных проблем, заявленных и требующих раскрытия.

1.2. Педагогическое «опытное поле» и теоретико-методологический проект в историческом времени

История педагогических исследований — от зарождения до современности; педагогический поиск и социум; практический поиск и теоретико-методологический проект (А.М. Новиков, В.В. Краевский, М.В. Богуславский, Н.В. Бордовская, В.М. Полонский, М.А. Лукацкий и другие методологи)

Начиная изложение выбранной темы, мы считаем необходимым познакомить читателя с тем материалом, который призван проиллюстрировать тезис «научное исследование по педагогике как социокультурный феномен», проследив исторически зафиксированные избранные страницы педагогического поиска.

Как отмечено в последнем издании «Педагогической энциклопедии» (1999 г.), впервые экспериментальные педагогические исследования предложил проводить И.Г. Песталоцци, и в 1809 г. по его инициативе были организованы в Кёнигсберге семинары для

обсуждения проблем обучения и воспитания [44]. Сохранились также в исторических работах и сведения о том, что педагогические исследования во второй половине XIX в. проводились и в США — они были связаны с именами Э. Шелдона, Г. Холла, в Англии (Ф. Гальтон, Дж. Мак-Кинг), во Франции (А. Бине, А. Симон); а в 1908 г. в этих исследовательских школах впервые были разработаны тесты для контроля уровня усвоения учебного материала по различным учебным дисциплинам.

Широкомасштабные исследования по методике обучения, организации учебной деятельности учащихся и учителей, планированию всей деятельности школы стали проводиться в начале XX в.: например, в Нью-Йорке в 1912 г. было создано Бюро педагогических исследований, в 1915 г. — Ассоциация американских педагогических исследователей и Национальное общество по изучению проблем образования; началось издание периодической журнальной продукции. В 1833 г. «Педагогический журнал» стал выходить и в России — в нём, например, помещалась информация о деятельности передовых педагогов Гатчинского воспитательного дома, широко и разносторонне анализировался опыт воспитания — отечественный и зарубежный.

Здесь настало время сказать о том, что начало XX в. знаменовало собой и начало организационного оформления системы педагогического исследования — энциклопедические данные свидетельствуют примерно о двадцати специальных учреждениях того времени, занимавшихся различными аспектами обучения и воспитания. Это и Центральные физико-педагогические, гуманитарно-педагогические, естественно-педагогические институты, и Центральный институт по детскому чтению (1919–1920 гг.); отдельный НИИ методов школьной работы (1922 г.), аналогичный институт в Ленинграде (1924 г.), Институт методов внешкольной работы с детьми (1923 г.), Научно-исследовательский институт педагогического профиля при 2-м МГУ (1926 г.), а также исследовательские институты планирования и организации народного образования, проблем политехнического образования (социальный заказ на разработку данной проблемы в обсуждаемый период отечественной истории очевиден), проблем обучения в начальной школе, Институт

просвещения национальностей и ряд других учреждений образовательной направленности деятельности. Всё это свидетельствует о том, что проблемы обучения и воспитания, равно как и проблемы организации системы образования, находились если не в сфере первичных приоритетов, то существовали в области значимых тем для деятельности государства. Это подтверждается, в частности, тем, что в годы войны (когда стоял вопрос о выживании самого государства!), в 1943 г. была организована Академия Педагогических наук РСФСР, которая затем структурно преобразовывалась (1966 г., 1991 г.) и сегодня именуется Российской Академией образования.

По-разному складывались судьбы педагогических научных учреждений. Так, например, Исследовательский институт научной педагогики при 2-м МГУ был создан в 1926 г. для организации научных исследований в области педагогики и образования, распространения педагогических знаний. Основной структурной единицей в момент создания НИИ были отделы. Так, отдел общей педагогики занимался теорией и историей педагогики, изучением социологических аспектов образовательного процесса и, что наиболее интересно для обсуждаемого нами ракурса педагогики, *методологией педагогического исследования*. Отдельные структуры в статусе отделов занимались педологией и психологией (мы расскажем об этом чуть позже), проблемами частных методик, организации народного образования (чуть позже это назовут школоведением), профессиональной педагогики. К концу 20-х гг. структура института претерпела изменения, и были созданы методологическая, политехническая секции, а также секции политпросветработы, частных методик (в новом содержательном наполнении), политики и организации образования (в частности, в капиталистических странах), изучения национальных школ, дефектологии — круг интересов исследователей существенно расширился.

В разные периоды в институте работали такие известные в области образования учёные, как А. П. Пинкевич, А. Г. Калашников, П. П. Блонский, Е. А. Аркин, Л. В. Занков, М. М. Пистрак, Е. Н. Медынский, С. Т. Шацкий и многие другие. В 1930 г. коллектив института стал объектом резкой критики по причине мелкобуржуазности,

структура института вновь поменялась довольно существенно, но он продолжал функционировать. Гораздо трагичнее в то время сложилась судьба других научно-образовательных направлений.

В качестве характерного примера приведём краткий обзор развития такой области психолого-педагогической науки, как педология. Сам термин был предложен американцем О. Хризманом в 1893 г., им обозначалось то направление, которое акцентировало свою деятельность на всестороннем исследовании возрастных закономерностей развития прежде всего ребёнка и их учёте в процессе разработки проблем содержания обучения, организации познавательной деятельности. Очень быстро был накоплен достаточно большой массив данных о детском развитии, о своеобразии психофизической организации ребёнка, о его качественном отличии от взрослого, о скачкообразном характере детского развития, позволившем выделить несколько существенно отличающихся друг от друга периодов, о зависимости процессов физического и психического развития. Теоретическое осмысление полученных данных естественным образом вызывало стремление создать целостное представление о ребёнке на разных стадиях его развития, объединяющее разрозненные данные из различных областей наук — терминологически это выразилось в формулировке специального «интегрирующего» термина — педология.

Данный научный феномен не являлся лишь зарубежным — в России исследования по данному направлению велись, например, И. А. Сикорским, В. М. Бехтеревым, Г. И. Россолимо; в Петербурге был в 1907 г. создан Педологический институт и основан специальный научный журнал. На психологических и экспериментально-педагогических съездах учёных (1906 – 1916 гг.) педологические доклады были полноценно представлены; исследования по данному направлению интенсифицировались на некоторое время после 1917 г.: в 1928 г. прошёл съезд педологов, с 1928 по 1932 г. выходил журнал «Педология» и множество неперIODической литературы [44].

Однако до логического завершения масштабные исследования холистического направления не были доведены. При всём богатстве эмпирического материала учёное сообщество не было готово

сформулировать выводы, которые можно было бы напрямую использовать в практическом образовании. Говоря современным языком, результаты научных разработок не были доведены до состояния «технологической готовности» к практическому использованию, и потому созданное наспех нечто, похожее на научно-педагогическую разработку, начало внедряться в образовательный процесс и не принесло желаемых результатов. Обычно этот период в развитии педологии связывают с изобретением и широким внедрением тестов, на основе которых ребёнку часто ставился психологический диагноз и осуществлялся прогноз его жизненного пути (по крайней мере, в сфере образовательного и профессионального взаимодействия с социумом) — адекватно интерпретировать полученные при тестировании результаты учёные оказались не в состоянии.

Из всего изложенного понятно, что и официальным отечественным идеологическим взглядам начала 30-х гг. педологические интенции не могли соответствовать — по совокупности всех причин в 1936 г. специальным постановлением ВКП(б) институты педологической тематики были закрыты, и в целом данное научное направление потерпело фиаско. Как часто бывало в истории науки, вместе с грязной водой из ванны был выплеснут находящийся в ней ребёнок — вместе с осуждением вульгаризаторства педологического ракурса (применения недостаточно, слабо обоснованного диагностического психолого-педагогического инструментария) были закрыты возможности для дальнейшего исследования актуальной проблемы целостного подхода к анализу детства. В том, какой вред нанесли такие акции отечественной гуманитарной школе, трудно ошибиться — целостной теории детства не создано и до сих пор!

Мы считаем необходимым отметить, что, обозначая идею междисциплинарности, современная наука находится в более высокой степени готовности к реализации холистических сюжетов, например, в дидактике: формируется семиология педагогического фокуса, позволяющая выявить, каким требованиям должен соответствовать понимаемый учебный текст; выполнены исследования по нейрофизиологии, которые могли бы проспецировать выявление механизмов запоминания учебной информации, приёмов формирования

мышления обучающихся (критического, продуктивного, смыслопорождающего), развития воображения; выполнена масса психологических исследований, породивших знание новое, пригодное для педагогического использования. Множество других наук готовы сегодня предложить свои результаты для развития дидактики.

Ряд других интересных сюжетов истории педагогического поиска зафиксирован и описан в литературе — в нашу дальнейшую задачу будет входить обобщённое представление результатов и направлений отечественного педагогического поиска XX в. К их числу, по мнению известного историка педагогики М. В. Богуславского [3], относится когнитивное направление — в него автор включает исследования по вопросам общей теории обучения и воспитания, предпринятые в данный период времени, — потому, конечно, очень трудно перечислить всех причастных к данному направлению учёных-педагогов. К числу наиболее значимых персоналий, безусловно, относятся П. Ф. Каптерев, Н. К. Гончаров, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. А. Данилов, Л. И. Новикова, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский и многие, многие другие, имена которых встречаются в учебниках и энциклопедиях по педагогике, словарях и хрестоматиях. Данные учёные являлись авторами фундаментальных положений педагогики: теории воспитания (Л. И. Новикова), дидактической теории (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. М. Коротков, В. В. Краевский), методологии педагогики, подробно представленных и персонализированных в нашей книге.

Немного детализируя содержание исследований по данному направлению, нельзя не отметить подробно описанные в учебниках педагогики отечественные версии теории развивающего обучения (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), проблемного обучения (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, В. Оконь, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер), основных дидактических принципов (Л. Я. Зорина), принципов воспитания, идей педагогики доверия и педагогики сотрудничества (Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, Ш. А. Амонашвили, Н. Е. Щуркова), принципов и технологий педагогического образования (В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов, В. А. Ситаров), исторического процесса формирования педагогического знания (В. М. Кларин,

А. И. Пискунов, М. Ф. Шабаева, А. Н. Джурицкий, М. В. Богуславский и другие авторы).

Вторым по значимости является выделенное в работах М. В. Богуславского социально-педагогическое направление — основными его идеями были «педагогизация социума» и использование его возможностей в процессе воспитания, включения обучающихся в активную социально-преобразующую деятельность. И в этом направлении работало множество учёных, ряд из которых были и авторами грандиозных социальных экспериментов, в которых воплощались их теоретические идеи, в большинстве случаев идеологически подкреплённые: в числе наиболее известных Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, П. П. Блонский, а также множество учёных позднего советского и постсоветского периода.

XX в. в педагогике СССР и России невозможно представить без идей уже упомянутого в нашем пособии лично ориентированного подхода (его часто именуют лично ориентированным), разрабатывавшихся и пропагандировавшихся С. И. Гессеном, В. А. Сухомлинским, Ш. А. Амонашвили, И. Я. Якиманской, Е. В. Бондаревской, В. В. Сериковым и множеством других авторов, которых невозможно даже перечислить. Этот подход, на наш взгляд, тесно связан с ещё одним научно-педагогическим феноменом XX в. — культурно-антропологическим подходом, акцентирующимся на психологических и физиологических доминантах личностного развития в их единстве и взаимообусловленности, в некотором смысле стремящимся продолжить «прерванный полёт» педологии, создать целостную холистическую теорию развития обучающегося индивида (А. Ф. Лазурский, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Б. М. Бим-Бад, Л. В. Занков и многие другие исследователи).

В последнее время историки и методологи педагогики всё чаще упоминают о возвращении в конце столетия в научный ландшафт педагогики христианских учений.

Педагогический поиск и социум. Представленное выше краткое перечисление есть результат, содержательный итог педагогического поиска в прошедшем столетии, в значительной степени обусловивший векторы его дальнейшего развития, которое

с разной степенью подробности представлено в последующих разделах нашей книги. Однако для полноты картины в данном разделе было бы целесообразно обсудить такой феномен, как часто наблюдавшуюся и исторически зафиксированную *несогласованность* поисковых усилий и акций социума на содержательном поле педагогики и образования, когда те или иные решения «судеб» отечественного образования принимались волевым порядком, без какого-либо научного обоснования или с обоснованием уже состоявшегося решения — результаты таких псевдоноваций всем известны и особых комментариев не требуют. Кроме одного подмеченного в книгах цитированного выше М. В. Богуславского [3] обстоятельства — не прислушивающийся к научным выводам и прогнозам социум в последнее столетие часто осуществлял *реформы*, за которыми следовали неизбежные, обусловленные слишком явно проявившимся в практике образования негативом *контрреформы*.

К числу подтверждающих примеров можно отнести эволюцию идей, лежавших в основе «строительства» отечественной средней школы. Так, например, «старая» царская гимназия в первые годы советской власти интенсивно заменялась «трудовой» школой с массой инноваций, резко менявших привычные формы и методы организации обучения, серьёзно модифицировавшая само его содержание. Ещё в советских учебниках истории педагогики отмечалось, что масса инноваций, по большей части скороспелых и непродуманных, привела к отрицательным результатам (и об этом отрицательном опыте говорила сама Н. К. Крупская) — это заставило высшую государственную власть в процессе начавшейся индустриализации и технической модернизации всех отраслей хозяйства обратить внимание на подготовку квалифицированных специалистов самого разного профиля. Произошёл некоторый возврат от непопулярно зарекомендовавшей себя на практике инновационной к традиционной школе («школе учёбы»), конечно, изменившей идеологический вектор содержания обучения и частично форм организации деятельности обучающихся — в исторических источниках сохранилось её образное название, хорошо просвечивающее суть: «сталинская гимназия».

Следующий исторически зафиксированный возврат к «школе труда» произошёл на рубеже 50–60-х гг. XX в. (в годы, ассоциируемые старшим поколением с личностью Н. С. Хрущёва): для поступления в высшие учебные заведения стал требоваться в обязательном порядке рабочий стаж, в содержании обучения получили отражение технические знания, связанные с основами производства, в структуру школьного обучения встраивался производительный труд на промышленных предприятиях. Однако во второй половине 60-х гг. произошёл относительный возврат к «школе учёбы» — осуществлённая реформа была направлена на повышение научного уровня содержания школьных учебных дисциплин. При этом, конечно, сохранялись в урезанном виде по сравнению с предыдущим этапом элементы «школы труда», а в процессе практической реализации принципа научности опять были допущены перекосы и шараханья из крайности в крайность. Некоторые элементы содержания обучения оказались непосильными большинству учащихся (а методики их преподавания — большинству учителей), и разработчики программ вынуждены были на ходу урезать инновационное содержание, упрощать его, переводить в разряд «для дополнительного чтения». Неразбериха происходила и в части инновационных форм организации обучения: так, например, на начальном этапе обсуждаемой реформы интенсивно вводились факультативные занятия, которые также не оправдали ожиданий разработчиков и вскоре были урезаны.

Ряд этих примеров можно продолжать и анализируя постсоветское образовательное пространство, но главной мыслью, которую мы хотели бы сейчас довести до сознания читателя, является мысль о *сложном, неоднозначном характере взаимодействия педагогического поиска и практических акций инновационного характера в области обучения и воспитания*. Неучёт научно-педагогических разработок и практического опыта работников образования часто приводит к несовпадению реального и ожидаемого и опосредует необходимость оперативной корректировки на ходу, вносящей в образовательный процесс путаницу и неразбериху, которых можно было бы избежать. Однако в ряде случаев и «добротню» выполненное научное исследование, пилотно апробированное и откорректированное,

в процессе широкого внедрения проявляет те или иные сбои, непредвиденные (побочные) результаты, требующие глубокого, скрупулёзного осмысления и обдуманых и взвешенных корректирующих акций разработчиков и внедряющих ту или иную инновацию в практику педагогов и организаторов образования.

Раскрывая тезис о сложном характере взаимодействия результатов поиска и практических акций в области образования, нельзя не отметить и исторически зафиксированный феномен *инертности* образовательного социума по части восприятия инновационных идей, методик и технологий: многие оригинальные педагогические идеи вынуждены были почти в буквальном смысле «пробивать» себе дорогу к признанию; иногда с момента рождения идей до принятия их социумом проходит достаточно внушительный интервал времени, в ряде случаев известны случаи интенсивного сопротивления традиционной педагогики, подкреплённой административно, — например, такое жёсткое сопротивление встретили в своё время идеи и авторские методики донецкого учителя В. Ф. Шаталова.

Поиск в педагогике и теоретико-методологический проект. Представляя проблему педагогического поиска в историческом формате, мы считаем необходимым коснуться и такого аспекта, *как теоретико-методологический проект*, — он связан с ретроспекцией методологии педагогики. Мы начнём с того, что, например, ещё в 50–60 гг. XX в. педагогические диссертации были безумно большими по объёму неструктурированными текстами: объём кандидатских занимал около 300–400 страниц, докторских — до полутора тысяч. Некоторая систематизация этого процесса началась примерно в 70-х гг. XX в. Это время считается рождением отрасли знания о педагогическом поиске — *методологии педагогики*. Рассмотрим ряд её определений, зафиксированных в истории педагогического научного поиска последних десятилетий.

М. А. Данилов определяет методологию педагогики как систему знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих изменяющуюся педагогическую реальность [21]. В. И. Загвязинский определяет методологию педагогики как учение об исходных, ключевых положениях педагогики, о её

структуре и методах исследования [13]. С данным определением в принципе соглашается и В. В. Краевский, дополняя его системой деятельности исследователя по получению новых знаний и обоснованию исследовательских программ, логикой и критериями оценки качества исследовательских результатов [27]. Принципиально иной подход представил в начале нынешнего столетия известный педагог А. М. Новиков — он обозначил методологию педагогики как учение о деятельности, выделив в её структуре три компонента: методологию педагогического исследования, методологию практической педагогической деятельности и методологию деятельности учебной [38]. Расширение традиционного контента методологии педагогики втрое очевидно.

Следует признать, что автор, расширивший методологию, не оригинален, и «истоки» такого подхода А. М. Новикова мы видим, например, в работах польского философа Т. Котарбиньского, подчёркивавшего необходимость *выхода общей методологии за пределы только научного познания* и включения в её предмет исследований *любого* вида человеческой деятельности [24]. Однако при этом польский науковед не предлагал включать в методологию содержание самих предметных областей знания, получающего методологическую «подпитку». Подход же к определению методологии педагогики А. М. Новикова как минимум вызывает множество вопросов: зачем называть *методологией* два конструкта, которые предшествующие авторы так не именовали, — это методология практической педагогической деятельности и методология деятельности учебной; зачем «новая» методология включила в себя почти всё предметное знание педагогики; что дало включение в методологический контент двух ранее представленных в ином терминокурсе этих двух компонентов педагогики; что изменило обозначение практической педагогической деятельности как проекта в трёх фазах?

Этим вопросы к автору не ограничиваются: серьёзные возражения вызывает резкое несоответствие представленного Александром Михайловичем в «Словаре системы основных понятий педагогики» [40] определения третьего компонента «новой» методологии — *учебной деятельности* (на с. 230 написано, что синонимом учебной деятельности является *учение*, деятельность

обучающегося человека по развитию своего личного опыта: знаний, компетенций, умений, навыков и т.п.) и расшифровки её «методологии» в книге «Методология образования» [38] посредством системы **обучения** индивидуальной, групповой, «собственно индивидуализированной», лекционно-семинарской и т.п., и посредством классификации форм обучения, например, по видам учебных занятий: урок, лекция, семинар, лабораторная работа, практическое занятие, конференция, консультация, игра, тренинг. Иногда автор сопровождает свои классификации диадой «учение — обучение», *но путаница учения и обучения просто несуразная!* Более того, в поздних работах (например, «Основания педагогики». М.: Эгвес, 2011) автор сетует на то, что методология учения пока не разработана [39]!

Круг вопросов к автору расширяется естественным вопросом о том, зачем в «новую» методологию вошло множественно то, что традиционно относилось к самой педагогике, дидактике, частным методикам; что это позволило продуктивно изменить — в теории или в практике? Наше мнение таково: абсолютно ничего, кроме внесения и в без того терминологически запутанную область ещё большей путаницы.

В части совпадения видения методологии педагогики А. М. Новиковым и другими процитированными выше авторами, *относящейся к методологии педагогического исследования* (так её позиционируют как целостность М. А. Данилов, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский), представленное авторское рассмотрение (автор её именуется образно: в интернет-источниках он обнаружил клише «методология Новиковых») вполне оригинально и логично: определены характеристики научной деятельности, её средства и методы, затем обсуждается трёхстадийная модель организации научно-педагогической деятельности в логике проекта и приводится специфика коллективного научного исследования.

Пунктом возражения может стать лишь один: автор разделяет методы-действия и методы-операции. Просмотрим эту диаду на примере эмпирических методов: к методам-операциям автор относит изучение литературы и документов, наблюдение, устный опрос, письменный опрос, метод экспертных оценок; к методам-действиям

относятся обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта, опытная работа и эксперимент. Прочитаем приводимое автором обоснование такого деления: структурными единицами действия являются операции, вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия, — исходя из этого автор даёт приведённую диаду. Словарного подтверждения своему выводу автор не приводит, и в результате изучение литературы и документов есть метод-операция, а обследование относится к методам-действиям. Как понять такое разделение, зачем оно осуществлено? Абсолютная бессмыслица. Обычно цитируемый автор допускает ошибки постановки феноменов в один ряд, в данном случае совершена ошибка разделения совокупности.

Исторически зафиксированным является теоретико-методологический проект Н. В. Бордовской, посвящённый внедрению в педагогический обиход педагогической системологии, включающей: а) педагогическую фактологию (область знания о процессах описания и анализа педагогических фактов, проблема классификации педагогических явлений иерархического типа); б) педагогическую феноменологию (синтез педагогической онтологии и гносеологии, символики и терминологии); в) педагогическую конструктологию (систематизацию вариативных технологий, разных видов факторов и условий эффективной реализации педагогического воздействия на человека, обучающих систем и технологий); г) педагогическую концептологию (векторы развития педагогического знания, логика этого развития в рамках той или иной доктрины, парадигмы, теории и т. п.) [5]. Здесь предметом нашего возражения является широкое использование самого понятия «система», — в педагогике это словоупотребление чрезвычайно укоренилось, однако множество объявленных авторами систем не проявляют как минимум важнейшего критерия *полноты* (на что, кстати, указывает и А. М. Новиков, тем не менее сам постоянно обращающийся к термину «система»: даже традиционные типы, способы организации обучения он именует методическими системами; к методическим системам он относит систему догматического обучения, программированного обучения, проблемного, развивающего, контекстного и др.). Это проявляет необоснованное

отождествление педагогических систем с совокупностями, множествами педагогических феноменов, процессов, способов организации педагогической деятельности.

Наконец, одним из значимых теоретическо-методологических проектов, о которых следует вести речь, является книга М. А. Лукацкого [34] «Методологические ориентиры педагогической науки» (Тула: Гриф и К, 2011). В неё автор включил: понятие *человека обучающегося* в историко-эволюционном аспекте, философские ориентиры педагогики, ориентиры общенаучные, историко-дидактические, психологические, включающие модели личности в психологии, психологию развития и психологию приобретения индивидуального опыта. К общенаучным ориентирам автор отнёс научно-педагогическую рациональность, критерии научности педагогического знания, диаду теоретическое-эмпирическое, — практически так, как это раньше было сделано В. В. Краевским, А. М. Новиковым, В. М. Полонским [27; 38; 47]. Остальной контент книги связан с историофилософией, историопсихологией и историодидактикой. К числу вопросов относятся такие: выявление ориентиров педагогики в историческом аспекте, безусловно, важно, однако *ориентир* предполагает выявление вектора *будущего «движения» педагогической науки*, направленность на её научное будущее. Как конкретно «проявились» предлагаемые ориентиры в современной и недавней «прошлой» педагогической науке, как восприняли эти ориентиры многочисленные исследователи педагогического профиля, во что педагогическое трансформировались обобщённые философские идеи, психологические концепции? В фундаментальном труде представлен «проект основ» педагогики в круге наук и структур мировидения, но что и как эти основы проспецировали, какие философско-психологические темы нашли развитие в педагогическом поле, какие развились явно недостаточно (оказались полузабытыми), а какие совсем забылись, каковы педагогические перспективы выявленных основ — всё это требует дополнительного исследования.

Дополним представленный выше перечень теоретико-методологических проектов типологией педагогических исследований В. М. Полонского, включающей: 1) исследования информационные,

в которых выявляется уровень разработки той или иной педагогической проблемы в России и за рубежом, фактически обзоры; 2) исследования концептуальные, в которых выявляются взаимосвязи между различными педагогическими феноменами и процессами, формулируются теоретические положения, которыми следует руководствоваться при разрешении педагогических противоречий, как правило, относящиеся к проблемам «вечным»; 3) исследования квалиметрические, осуществляющие измерение эффективности и качества образования, показатели сформированности знаний и умений школьников и студентов; 4) организационно-методические разработки, в которых исследователи отвечают на вопрос о том, как получить то или иное приращение образовательного результата обучающегося исходя из имеющихся методических и дидактических средств [5].

Обсуждая исторический ракурс педагогического поиска, нельзя не коснуться теоретического проекта М. В. Богуславского, исследовавшего историю педагогики и методологию историко-педагогического исследования. Итогом этих исследований стало определение автором и его учениками перспективной проблематики историко-педагогического поиска, к которой, в частности, относятся:

— адекватное рассмотрение и восстановление некогда обозначенного позитивного ракурса истории педагогики и образования в советский период;

— историческая реконструкция духовно-нравственного педагогического потенциала российских религий;

— системное исследование истории образования и педагогики СССР и России с момента начала перестройки (середина 80-х гг. XX в.);

— усиление рефлексии историко-педагогических знаний, используемых для анализа современных образовательных процессов и «участвующих» в определении перспектив развития образования в XXI в. [3].

Интерес философов и логиков. Рассмотрение теоретических проектов в педагогике мы считаем необходимым дополнить интересом, проявлявшимся к педагогической методологии философами, логиками и общенаучными методологами. Так, в статье «Система

педагогических исследований (методологический анализ)», помещённой в сборнике «Педагогика и логика» (М., 1993), Г. П. Щедровицкий отмечает такую особенность методологии педагогики, как относительный нейтралитет по отношению к исследуемому предмету, а также включённость в неё проектирования, критики теоретических построений и нормирования познания педагогической действительности. Особо подчёркивает учёный то, что методологическая работа направлена не на педагогическую практику как таковую, а на мыследеятельность и на её организованность — это мы предъявляем как ещё одно возражение позиции А. М. Новикова, распространившего методологию на практическую педагогическую деятельность и деятельность учебную и заменившего анализ этой деятельности на её содержание (отождествление методологии с методикой).

Г. П. Щедровицкий настаивал, в частности, на разделении конкретно-научной и философской методологической деятельности. Видимо, это и ряд других обстоятельств обусловили экстремальные решения, отождествившие педагогическую методологию и философию; в связи с этим ряд философов-методологов (П. В. Копнин, В. А. Лекторский, Э. Г. Юдин) высказали свои возражения, предложив считать философский анализ педагогических проблем параллельным методологическому [5].

Теоретико-педагогический проект современный. Формируя исторический портрет отечественной методологии педагогики, мы должны внимательно обратиться к современности, и это даёт возможность понять ряд особенностей теоретических науковедческих педагогических проектов последнего десятилетия. Первой такой особенностью является появление в издательском репертуаре множества книг и статей, отражающих формат педагогического исследования как науковедческого феномена и процесса. При всём разнообразии авторских версий выявляется и ряд сходных черт таких работ: пытаюсь представить оригинальный собственный взгляд на педагогическое исследование, авторы ставят в один смысловой ряд множество подходов, среди которых как подходы к организации процесса обучения и воспитания, так и подходы к научному исследованию этих феноменов и процессов. Типичной в связи с этим является

книга Е. О. Яковлева и Е. Н. Яковлевой «Педагогическое исследование: содержание и представление результатов» (Челябинск: Изд-во Русско-Британского Института управления, 2010), в которой авторы в одну линейку вытягивают подходы: компетентностный, аксиологический, личностно-ориентированный, дифференцированный, технологический, интегративный, программно-целевой, культурологический, партисипативный и др. Принадлежность компонентов данной совокупности двум полям (подходы к организации процессов обучения и воспитания и подходы к их исследованию), неудачные попытки выделить в каждом подходе степень отношения к первому и второму, очень запутывающая читателей, для нас очевидны, и такая попытка — отнюдь не единична и характерна для многих авторов, претендующих на методологическое осмысление педагогической реальности.

Второй особенностью издательских продуктов, отражающих современные подходы к педагогическому поиску, являются попытки авторов изобрести методологические версии для частных педагогических содержательных полей: например, Ш.-М. Арсалиев в книге «Методология современной этнопедагогике» (М.: Гелиос АРВ, 2013) пытается выделить из методологии педагогики особенности исследования в области этнопедагогике. При этом вновь масса подходов к организации образовательного процесса путается с подходами исследователя этого процесса, и характерных особенностей исследования этнопедагогического не выявляется — всё, что представлено под этим «флагом», такие исследования от работ на других содержательных полях не отличает. Мы предположим, что такое сегментное «измельчение» методологии педагогики стало происходить отчасти вслед за попыткой А. М. Новикова представить методологию практической педагогической деятельности и деятельности учебной — во многих работах педагогов на содержательном поле стали появляться клише: методология образовательного процесса, методология исследования проблем непрерывного образования, методология личностно-ориентированного подхода и т. п., предполагающие способность авторов выявить специфику исследований на этих полях, отличающую эти исследования от аналогичных, осуществляемых в области «других педагогик».

Продуктивность таких попыток видится нам в ключе пессимистическом.

Анализ представленных теоретических проектов позволяет сделать и ещё ряд выводов: само произнесение клише «методология педагогики» кажется сегодня пока ещё нам недостаточно подкреплённым, поскольку её отделение от методологии гуманитарного познания в целом («вычленение себя» как особенного) возможно едва ли только в предмет-объектном поле — а вычленение из общегуманитарной методологии педагогического исследования на уровне метода очень трудно; значимо отличающей метод педагогического исследования от методов смежных наук стратегии мы в работах поискового науковедения не нашли.

Такая же ситуация выявляется и в части исследовательского подхода: известные общенаучные подходы (логический и исторический, сущностный и феноменологический, эмпирический и теоретический) на *уровне особенного* кодированы в педагогическом поиске весьма неопределённо. Системный подход в самом знании педагогическом и в получающих его методах, подробно описанный, например, в работе [5], не соотнесён даже с самим системным анализом, не проиллюстрирован ни на одном конкретном примере из педагогического поля. Потому как *исследовательское открытие в перспективе* мы могли бы обозначить поиск такой спецификации, однако современное состояние методологического знания в области педагогики не позволяет проявить себя как находящегося в состоянии «предпрыжковой готовности» к такого рода открытиям, и, видимо, до решения вопроса ещё весьма далеко.

Это обусловлено отчасти тем, что предмет-объектная определённость самого педагогического знания сегодня такова, что жёстко включает и предметы, и объекты в связку с психологией, в меньшей, но весьма значительной степени с социологией и культурологией, а во многих последних работах и с теорией управления. Потому и методы педагогического исследования находятся в жёсткой связке с методами этих смежных наук. В любом случае говорить о возможности быстрого прорыва в проблеме вычленения методологии педагогики из методологии социально-гуманитарного познания пока рано.

1.3. Педагогический поиск как полипредметная исследовательская тема

Педагогический поиск педагогов-новаторов второй половины XX столетия; педагогический поиск в высшем образовании; зарождение методологии педагогики; педагогическая теория и подходы к её определению; определение педагогического поиска; когнитивный, психологический, социокультурный аспекты педагогического исследования, его этический и эстетический ракурсы; методологическая культура и её формирование; глоссарий терминов педагогики и методологии педагогики для начинающих авторов

Педагогическая реальность есть сложным образом сплетённая палитра взаимодействий субъектов образовательного процесса, инкрустированная специальными средствами и приёмами, а также вписанная в современное образовательное пространство с традиционными его атрибутами — это и есть в конечном счёте предмет изучения педагогической науки. Традиционное описание педагогической действительности происходит на обычном языке, в который включены специальные понятия и клише, раскрываемые в педагогических словарях, глоссариях терминов для той или иной области педагогического знания; при этом сегодня уже достаточно часто используются различные таблицы, схемы, рисунки, отражающие взаимосвязи различных компонентов педагогических моделей, а в последних работах и математические уравнения (например, книга Е. А. Солодовой «Новые модели образовательного процесса»). Как традиционное, так и современное описание педагогической действительности востребуют в качестве инструментов причинный анализ того или иного характера протекания исследуемого педагогического процесса, выявление совокупности условий, детерминирующих это протекание, выявление психологических механизмов изучаемых феноменов. При этом причинный анализ в полноценном формате предполагает задействование с той или иной степенью глубины историко-ретроспективного пласта исследуемой проблемы, выявление её предпосылочных философско-педагогических «корней», а также анализ современного социального контекста изучаемых феноменов образования.

Описательно-объяснительный сегмент в подходе к педагогической действительности предполагает конструирование и обоснование моделей различных её компонентов — как в символично-знаковой форме, так и с использованием математических уравнений, и это отчасти позволяет позиционировать выявление трендов, тенденций развития исследуемых процессов на ближайшую и отдалённую перспективу. Эти обстоятельства позволяют нам связать обозначенную в заглавии проблему с клише «педагогический поиск», поскольку уже в представленном кратком введении обнаруживаются все характерные для такой деятельности атрибуты и особенности.

Краткий исторический экскурс. Об этом ещё будет рассказано в нашей книге, а пока мы признаемся читателю, что клише «педагогический поиск» мы частично заимствовали из названия педагогической книжной серии советского периода. Как и многие другие, проблема педагогического поиска берёт своё начало в общем среднем образовании — серия книжных продуктов «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки», которую с 1979 г. выпускало издательство «Педагогика», была с своём роде единственной, в которой учителю рассказывалось о педагогических инновациях. Главной задачей данной книжной серии было раскрытие, анализ и обобщение передового опыта учителей СССР — людей, своими педагогическими находками и их внедрением в образовательный процесс обогащавших педагогическую науку, подтверждавших или опровергавших её выводы и рекомендации, прокладывавших дорогу новым подходам, идеям и концепциям.

Книги серии «Педагогический поиск» группировались по трём основным направлениям. Первое направление раскрывало опыт педагогических коллективов, добившихся существенных успехов в обучении и воспитании: книги В. Я. Ермолаева посвящались опыту работы в профтехучилищах, издания С. А. Дзенушкайте описывали опыт воспитательной работы в детских домах, книга О. Газмана и В. Матвеева «Педагогика в пионерском лагере» рассматривала оригинальные подходы к организации деятельности детей в летний период, работа А. Ф. Иванова «Сельская школа» обобщала интересный опыт работы Мятлевской средней школы Калужской области.

Ко второму направлению относились книги, обобщавшие региональный опыт в той или иной сфере воспитания и образования: например, опыт организации работы в учебно-производственных комбинатах в Кемеровской области (Н. Н. Чистякова, Т. А. Буянова и другие авторы), опыт обучения шестилетних детей в школе в Латвийской ССР (А. Я. Каруле), опыт экологического образования Москвы (В. Б. Стрельцова) и ряд аналогичных изданий.

К третьему направлению относились книги самих учителей-новаторов, которые делились с педагогическим сообществом своим опытом, размышляли, спорили, доказывали и обосновывали свои выводы, вводили читателей в свои творческие лаборатории. Среди них книги учителя из Донецка В. Ф. Шаталова «Учение с увлечением» и «Куда исчезли тройки», учителя из Москвы И. П. Волкова «Учим творчеству», литератора из Ленинграда Е. Н. Ильина «Искусство общения», учителя начальных классов С. Н. Лысенковой «Когда легко учиться» и ряд других.

В 1987 г. вышел книжный сборник «Педагогический поиск» (под редакцией известного дидакта М. Н. Скаткина), в котором подробно освещались идеи и подходы педагогов-новаторов — в виде отрывков из ранее вышедших книг В. Ф. Шаталова, Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенковой, И. П. Волкова, Е. Ю. Сазонова, Е. Н. Ильина и многих других [45]. В книге сделана попытка общепедагогического научного описания тех феноменов педагогической действительности, которые были востребованы практикой новаторской деятельности. Так, Ш. А. Амонашвили были научно обоснованы и подтверждены школьной практикой принципы и содержание обучения шестилетних детей, а также условия его эффективности — в плане формирования социально значимых мотивов учения и всестороннего развития личности. С. Н. Лысенкова разработала и теоретически обосновала систему управления учением младших школьников посредством создания ситуаций успеха в учебном труде. И. П. Волков разработал такую схему построения учебного процесса по черчению и рисованию, при которой максимально активизируется творческий потенциал ученика. В. Ф. Шаталов разработал методическую систему, позволяющую активно приобщать каждого школьника к ежедневному труду, реализовывать принцип «учение

с увлечением», включать ученика в такую деятельность, в процессе которой на основе предложенных учителем опорных конспектов материала урока (или нескольких уроков) ученик многократно включался в разнообразную деятельность по усвоению материала, его закреплению и творческому применению — при этом достаточно высоких результатов удавалось добиться почти всем ученикам, за редким исключением. И. П. Иванов из Ленинградского педагогического института разработал и опубликовал методику коллективного творческого воспитания (развивая идеи А. С. Макаренко).

Как ни старались авторы, найти похожее масштабное книжное издание для советского периода развития *высшей школы* не удалось, однако множество авторских инновационных методик и технологий обучения в высшей школе известно из источников не столь фундаментального характера и со слов живых свидетелей. Сегодня стала достоянием истории педагогики и истории страны авторская педагогическая система обучения в Московском физико-техническом институте (легендарный физтех), которая с ранних стадий обучения включала студента в реальный исследовательский процесс в настоящих научных лабораториях, предусматривала возможность индивидуального подхода к «выращиванию» каждого специалиста, сочетающего высокий уровень подготовки по выбранной отрасли физики и техники с широкой общекультурной подготовкой. В историю педагогики и образования вошли находки в области подготовки высококвалифицированных специалистов с дипломом о высшем образовании в ряде технических вузов Москвы, Петербурга, Сибири, а также в Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина, Полтавском пединституте, в 1-м Московском медицинском институте им. И. М. Сеченова, и не столь широкое опубликование результатов обусловлено тем, что первое системное исследование по проблемам педагогики высшей школы относится лишь к середине 70-х гг. прошлого XX в.

Активизировавшаяся впоследствии публикационная деятельность по педагогике вузовского обучения, к сожалению, в систематичном виде многие инновационные системы ранних лет не сохранила. Однако известны обобщающие фундаментальные работы по результатам вузовского педагогического поиска, относящиеся

к более позднему периоду времени, к современным реалиям высшего профессионального образования. Среди них, безусловно, книга А. С. Запесоцкого «Технологические и методологические основы современного гуманитарного образования», посвящённая широкому обобщению опыта организации образования в Санкт-Петербургском университете профсоюзов с полноценными теоретическими концептами [16]; коллективная монография «Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе» под редакцией Т. В. Черниковой, посвящённая описанию опыта, категоризации и осмыслению в научном педагогическом формате результатов, достигнутых в образовательных учреждениях системы высшего профобразования г. Волгограда [11], и ряд аналогичных изданий.

Методология — наука о поиске. Далее мы считаем необходимым отметить, что в последней четверти XX в. активизировался процесс становления *науки о самом педагогическом поиске*, которую сегодня именуют методологией педагогики, — у её истоков стояли такие видные отечественные педагоги, как В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, М. А. Данилов, В. Е. Гмурман и ряд других учёных. Эстафету корифеев впоследствии подхватили А. М. Новиков, В. И. Загвязинский, Н. В. Бордовская, Е. В. Бережнова, В. М. Полонский, М. А. Лукацкий, и сегодня достаточно мощный пласт знания в этой области накоплен и отрефлексирован научным сообществом. Для подтверждения этого достаточно привести ряд показательных примеров. В конце первого десятилетия нынешнего (XXI) столетия вышла книга В. В. Краевского «Методология педагогики: новый этап» [27], в которой системное освещение получили результаты многолетних исследований в области методологии педагогической науки, и на сегодня отработан пласт проблем, включающий: основные этапы педагогического исследования, их логическую взаимосвязь и взаимообусловленность; методы педагогического исследования (теоретические и эмпирические); «стартовые» понятия (объект и предмет педагогического исследования, проблема, цель, гипотеза, методологические основания) и показатели качества выполненной работы (новизна, теоретическая и практическая значимость). Кроме того, осуществлены попытки встраивания педагогического знания в общенаучный формат: классифицированы

педагогические модели, обозначены возможности и принципиальные подходы, связанные с применением в педагогике математических методов, выявлены возможности использования при описании педагогической действительности методов и подходов синергетики, раскрыты с разной степенью подробности механизмы реализации педагогикой предсказательной и объяснительной функций.

Вместе с тем возникают вопросы проблемы обозначения педагогической теории. Множество страниц книги «Методология педагогики: новый взгляд» (М.: Изд. центр «Академия», 2006) автор тратит на разговор о педагогической теории, её структуре, о логике педагогических закономерностей, к которым относятся, например, следующие:

— *средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации;*

— *эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п. условий, в которых он протекает;*

— *уровень и качество усвоения материала зависят от учёта учителем степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания [27],* и аналогичные им фразы, пытающиеся демаркировать педагогическую науку, вычленив её место в созвездии философии, социологии, психологии и приходящие к результату, требующему серьёзного дополнения. Однако на серьёзные теоретические положения, к сожалению, эти фразы претендовать не могут.

В качестве дискуссионного расширения тезисов В. В. Краевского предложим такие: знание фундаментальное (первая ступень вузовского обучения), не проявленное с позиций применения в будущей профессиональной деятельности, плохо усваивается и быстро забывается студентом; знание, не проявленное с точки зрения логической формы, внутренней структуры (ядро, периферия, следствия основных положений, экспериментальные факты, гипотезы и т.п.) и исторически зафиксированных методологических сюжетов, многое теряет, усваивается как догма, очень плохо применяется студентом при решении задач.

Следует вести речь особо о том этапе развития методологии педагогики, когда вышли в свет работы А. М. Новикова (последнее

десятилетие XX в. — по настоящее время), в которых эта область получила «свежий импульс», такой инновационный задел, который, с одной стороны, полноценно востребовал все предыдущие результаты, а с другой — показал возможности и векторы развития науковедческого знания в области педагогики: поле методологии было классифицировано и представлено в виде трёх масштабных составляющих, к которым относились методология педагогического исследования, методология практической педагогической деятельности и методология учения; выявлены возможности репрезентации педагогических процессов и феноменов в логике системного анализа; содержательно раскрыты стадии (фазы) исследования вообще и педагогического исследования в частности: проектировочная, технологическая и рефлексивная; уточнён и представлен в современном формате глоссарий терминов и понятий, связанных с педагогическим исследованием. Этот процесс содержал не только отмеченный позитив, но и множество дискуссионных тем [38].

К таким дискуссионным темам следует отнести целесообразность расширения традиционного поля методологии педагогики за счёт добавления к традиционному её содержанию «новых» двух: методологии практической педагогической деятельности и учебной деятельности; это, по крайней мере, не просвечено с точки зрения целесообразности перенесения в методологию традиционного содержания самой педагогики, методики обучения. К таким дискуссионным темам относится и путаница, «наведённая» автором в области методологии учебной деятельности (ещё один введённый им термин), отождествлённой с учением, с одной стороны, и раскрываемой Александром Михайловичем посредством традиционных «обучающих», дидактических терминов — с другой (подробно это разъяснено в параграфе 2.1).

На данном этапе развития педагогического науковедения вышли из печати и работы методологического плана, связанные с отдельными частными вопросами из рассматриваемого содержательного поля. Например, пособие В.И. Загвязинского и Р. Атаханова, приведённое в списке литературы, главным образом акцентировало внимание читателей на методах педагогического исследования — с подробным представлением таких весьма трудных для понимания

гуманитариями методов, как статистический анализ количественных результатов педагогического эксперимента, оценка значимости различий традиционного и инновационного обучения [13]. Ещё более подробно проблему измерений в педагогике освещало пособие В. И. Михеева «Моделирование и процесс измерения в педагогике» [35]. Вопросам педагогической системологии было посвящено пособие Н. В. Бордовской [5], о котором уже упоминалось выше.

Особо следует отметить такой фрагмент методологии педагогики, как работы междисциплинарного плана, например, книга М. А. Лукацкого «Методологические ориентиры педагогической науки» [34], предлагающая методологическое ориентирование, навигирование современного педагога-практика и учёного в проектирующемся на педагогику созвездии психологии, философии и науковедения. Однако, как уже раньше было сказано, с точки зрения ориентиров предлагаемое содержание требует осмысления и дополнения.

Вместе с тем в методологии педагогики имеются (как и во всякой развивающейся области знания) и другие «белые пятна». В частности, недостаточно проявлены особенности осуществления в педагогике различных логических процедур, нуждается в глубоком и всестороннем осмыслении проблема представления авторами результатов исследований, в частности, написания текстов, которые могли бы представлять интерес для читателей — как теоретиков, так и практиков. В связи с последним следует отметить, что, несмотря на внешнюю очевидность, пока ещё нет ясности в том, как целесообразно исследователю (особенно начинающему) работать с педагогическими текстами, как находить те источники информации, которые могли бы реально «открыть картину» по интересующему его вопросу. Эти и другие темы мы постараемся раскрыть в дальнейшем изложении, ориентируя его прежде всего на начинающего исследователя в области педагогики, но при этом стараясь по возможности полноценно коснуться таких тем, которые могли бы заинтересовать и опытного исследователя.

Педагогический поиск... что это такое? Обсудим теперь подробно феномен «педагогический поиск», представим авторское понимание различных его аспектов и ракурсов. Педагогический

поиск является сложным, многоаспектным феноменом и как процесс представляет собой, с нашей точки зрения, особый научный и практический интерес. В первом приближении *он может быть определён как целенаправленная исследовательская деятельность учёного-педагога (равно как и педагога-практика), использующая методы научного познания, результатом которой является приращение в педагогическом знании, а также в формах его представления, структурирования и перспективах дальнейшего развития.* Представим и обсудим его различные ракурсы.

Когнитивный аспект такого исследования в грубом приближении есть многоэтапный, однозначно логически не детерминированный переход от незнания к знанию, от знания неполного, незавершенного, не до конца осознанного и не достаточно чётко оформленного — к знанию более высокой степени полноты, логической и содержательной насыщенности, отрефлексированности и структурной завершенности. Выражаясь образным языком, педагогический поиск есть постепенное «раскрытие тайны», связанной с выявлением механизмов достижения положительного приращения в обученности, воспитанности и образованности его субъектов — как непосредственно обучающихся, образывающихся индивидов, так и самих инициаторов и организаторов исследовательского процесса. Такое бинарное позиционирование этой «тайны» соответствует такой декларируемой философами науки особенности постнеклассического этапа развития научного познания, как принципиально иная роль (нежели на предыдущих этапах) самого субъекта познания, его активная включённость в процесс поиска, повышенная степень рефлексивности.

Особо важно всё это в связи с тем обстоятельством, что в педагогическом поиске (как ни в каком другом) самой его природой обуславливается высокая степень «близости» и взаимовлияния исследователя и объекта исследования — индивид-исследователь, обращённый к процессу образования, исследует фактически сам себя, рефлексивизирует собственные эмоциональные, когнитивные, поведенческие реакции на то или иное педагогическое воздействие, включение в определённого рода учебную деятельность — такую, которую он предлагает для участников, задействованных в процессе

формирования личностно и социально значимых компетентностных компонентов, позитивно ценных приращений и т. п.

Педагогическое исследование отвечает на вопросы: что необходимо сделать для того, чтобы у субъекта педагогического воздействия формировались и развивались те или иные личностные качества, умения, компетенции, практические навыки и т. п., какие методы обучения (воспитания), обучающие (воспитательные) технологии или методики необходимо использовать, в каком конкретном формате; наконец, как должно быть структурировано описываемое всё вышеперечисленное педагогическое знание?

Это относится как к теоретико-методологическому исследованию, так и к прикладному, практико-ориентированному. Одним из ярких примеров первого является книга Н. В. Бордовской «Педагогическая системология» (М.: Дрофа, 2009), в которой автор представляет скрупулёзный анализ понятия «педагогическая система», достаточно давно используемого в педагогике [5]. Выявив предпосылки зарождения понятия *педагогическая система*, этапы его внедрения в отечественную педагогическую науку, Н. В. Бордовская обосновывает новый теоретический конструкт, именуемый педагогической системологией и претендующий на статус отрасли (раздела) методологии педагогики: в книге подробно обсуждаются её объект, предмет, задачи и научные функции, приводится авторская модель системологического подхода, конструируется целесообразный в рамках его применения понятийно-категориальный аппарат и структурируются соответствующие исследовательские методы. Таким образом ранее применявшееся исследователями из разных областей педагогики понятие получает подробное обоснование, панорамное структурное представление, а в двух заключительных главах традиционное содержание педагогики перепозиционируется с точки зрения системного подхода, глубоко переосмысливается, встраивается в общенаучный формат. Мы сохраняем высказанные в предшествующем изложении свои сомнения по поводу законности употребления автором понятия «система» — как в применении к самой педагогической действительности, так и к описывающему её знанию, однако отмечаем данную книгу как завершённый логически выстроенный исследовательский методологический проект.

Ярким примером междисциплинарного теоретического педагогического исследования является книга В. И. Михеева «Моделирование и процесс измерения в педагогике» (М.: Либроком, 2010), в которой автор рассматривает глубокие теоретические основы и возможности использования в педагогике метода моделирования, а также процесс педагогических измерений, построения количественных шкал, организации и планирования эксперимента в педагогике, проблемы обработки результатов тестирования — с широким привлечением математического описания [35].

Обсуждаемый когнитивный аспект педагогического исследования, надеемся, достаточно очевиден читателю и применительно к прикладному педагогическому исследованию, в котором на основе тех или иных теоретических подходов авторы проектируют новые учебные или воспитательные технологии, подходы, методики, способы организации деятельности обучающихся, направленные на достижения или приращения в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферах личности. Масса примеров такого типа поиска известна каждому мало-мальски знакомому с педагогической литературой читателю, и их подробное рассмотрение мы отложим до момента иллюстрации тех конкретных особенностей такого типа поиска, которые будут с нашей точки зрения интересны, и это подробно будет осуществлено в дальнейшем изложении.

Представляя когнитивный аспект педагогического поиска, мы считаем необходимым кратко коснуться такого качества этого поиска, *как нелинейность*. Прежде всего, это выражается в том, что отсутствует линейная (в традиционном, знакомом каждому читателю из курса алгебры средней школы, смысле) зависимость между приращением полученного в процессе поиска научного знания и затраченным на это исследовательским временем. Возможны и часто распространены такие ситуации, когда в течение длительного времени прилагаемые авторами или целыми коллективами усилия не приводят к рождению нетривиального результата, так или иначе означающего некий прирост в педагогическом знании, а на каком-либо следующем за этапом «стагнации» достаточно кратком интервале времени проявляется резкое увеличение информации, «инсайтный рывок», аналог Архимедова восклицания: «Эврика!» Иногда это

связано с нахождением нетривиального решения долго мучавшей авторов проблемы (противоречия, диссонансного состояния), подчас удивляющего своей простотой и просто поражающего исследователя (где я раньше был; как я мог до этого сразу не догадаться?!). Иногда такое решение воспринимается как нечто абсолютно «спокойное», с точки зрения логики вырождающееся из предыдущего знания и усилий в направлении его трансформации, переосмысления и т. п. Однако в любом случае педагогический поиск есть процесс со сложным комплексом внутренних структур, движущих противоречий, системой обратных связей, что и обуславливает возможность назвать его нелинейным.

В данном параграфе мы позволим себе и кратко поговорить об обратных связях (кибернетический термин, проявляющий не только воздействие управляющих элементов на ту или иную систему, но и её «обратное» воздействие на эти структуры управления; обоюдное влияние причины и следствия: следствие не только определяется той или иной причиной, но и активно влияет на неё в ряде случаев). Например, состояние поисковой активности стимулирует «появление на свет» какого-либо педагогического результата, а положительный эмоциональный фон «открытия» придаёт исследователю силы в дальнейшем углублённом поиске, мотивирует его следовать смыслу строк: «не оставляйте стараний, Маэстро; не опускайте ладоней со лба!» (пример положительной обратной связи).

Логический ракурс поиска. Это позволяет перейти к следующему аспекту педагогического исследования, который можно назвать **логическим** и проиллюстрировать посредством проявления в этом процессе четырех традиционно выделяемых психологами этапов деятельности исследователя: мотивационного, этапа целеполагания и следующего за ним целевыполнения с последующей рефлексией полученных результатов. Так, мотивационный этап может быть представлен посредством выявления предпосылок и конкретных мотивов, опосредующих обращение субъекта к жанру педагогического исследования. Среди таких мотивов мы прежде всего считаем необходимым отметить возникающие у этого субъекта и чётко осознаваемые им противоречия из педагогической действительности, непосредственно из того образовательного процесса, в котором

он ежедневно или эпизодически участвует. Это, как правило, противоречия практического, прикладного характера — между ожидаемым уровнем сформированности у обучаемых тех или иных знаний, умений, стратегий деятельности, качеств личности и тем реальным, который фиксируется на практике; между тем направлением совершенствования содержания образования, которое целесообразно обусловлено задачами повышения профессиональной компетентности выпускника вуза, колледжа, и тем направлением, которое реализуется в действующих и вновь вводимых образовательных стандартах, программах, учебных документах, нормативных актах и т. д.; наконец, противоречие между огромными интеллектуальными, эмоциональными, волевыми усилиями проектирующего и реализующего образовательный процесс педагога и тем порой весьма скромным приращением (когнитивным, деятельностным и др.), который показывает при этом обучаемый.

К числу этих противоречий могут относиться и такие, которые связаны с наличествующим в обсуждаемый момент педагогическим знанием и, прежде всего, с обобщенностью многих педагогических подходов и концепций, с одной стороны, и конкретикой феномена «образовательное пространство», в котором они должны так или иначе реализовываться, — с другой. К числу теоретических противоречий и несоответствий, инициирующих исследовательский поиск, относится и «недостроенность» многих педагогических классификаций, непроявленность в них критерия полноты, а также очень часто нечёткое определение авторами научных трудов границ применимости разработанных методик, подходов и конкретных педагогических условий, при соблюдении которых всё сконструированное могло бы эффективно «работать» в образовательном процессе. И конечно, одним из стимулов исследовательского поиска может стать «множественность» педагогического знания — такая реально имеющая место ситуация, когда одни и те же «по названию» подходы имеют различную содержательную интерпретацию и наполнение (например, трудно даже приблизительно оценить, сколько авторских версий компетентностного подхода опубликовано сегодня в научно-педагогической печати) — в данном случае конкретным «исследовательским стимулом» может стать попытка приведения

описанного многообразия к общему знаменателю, адекватно просвечивающему суть обсуждаемого подхода, позволяющему её сформулировать *stans pede in uno* (стоя на одной ноге — лат.). И конечно, масса других индивидуальных мотивов — начиная от различных вариантов познавательного интереса и заканчивая чисто прагматическими, например, карьерными соображениями — присутствуют сегодня в научно-исследовательской педагогической среде.

За этапом мотивации следуют этапы целеполагания, целеисполнения и рефлексии, просвечиваемые в процессе педагогического исследования, например, такой цепочкой: определение цели и задач исследования → формулировка его гипотезы и проектирование методов её теоретической и экспериментальной проверки → трансформация положений гипотезы в практически ориентированную методику, технологию и т. п. → её пилотная, а затем и полноценная экспериментальная апробация → осмысление полученных результатов с последующей коррекцией исходных посылок (такая цепочка, конечно, не единственная, и вполне возможно предложить ряд альтернативных, различные этапы звеньев которых связаны определённой логической нитью).

Однако логический ракурс педагогического исследования этим не завершается, и в последующем изложении мы посвятим время специфике доказательства и обоснования педагогических утверждений, выдвижения гипотез в исследованиях различного жанра и содержательной направленности, их теоретической и экспериментальной проверки, а также возможностям применения в ходе педагогического исследования методов анализа и синтеза, индукции, обобщения, аналогии, мысленного моделирования и мысленного эксперимента, прогнозирования — всего того, что по праву относится к разделу «логика в педагогике».

Обсуждая различные ракурсы педагогического исследования, следует особо отметить его **психологический аспект**, позиционируемый такими клише, как «творческая неуспокоенность исследователя», «эмоциональная и интеллектуальная заряженность субъекта педагогического познания», «стратегии саморазвития исследователя», «испытание состояния эмоционального и душевного подъёма от полученного и признанного результата поиска».

Последний тезис включает в себя творческий самообразовательный рост исследующего педагогические феномены окружающего мира субъекта, овладение им современными исследовательскими методами, характерными для социогуманитарного познания, включение субъекта в многомерную методологическую рефлексию полученных авторских результатов и того «пути», который к ним привел.

Психологический аспект позиционируется и таким тезисом, как *педагогический поиск — форма самопредъявления исследователя* в педагогическом научном и практическом социуме, например, в качестве: учёного, посвятившего себя поиску истины; исследователя, заинтересованного в педагогическом поиске как средстве улучшить качество вузовского образования; педагога, реализующего педагогический поиск как средство карьерного движения; автора, склонного к критике уже существующих интеллектуальных построений или к позитивному конструированию и др.

Важными при раскрытии психологического аспекта педагогического поиска являются также такие состояния исследователя, которые обозначаются терминами: «когнитивный диссонанс», «психологический тупик» и им синонимичными, ассоциируемыми с ситуациями неподтверждаемости выдвинутых в начале исследовательской работы гипотез, неочевидности путей, позволяющих продуктивно решить поставленную проблему, неочевидности способов удобного для «пользователя» категориального описания особенностей педагогической действительности, наблюдаемых в экспериментах, наконец, с ситуациями отсутствия способности генерировать нетривиальные идеи. Эти состояния в теории поиска актуальны как с точки зрения возможных средств ранней профилактики, так и с точки зрения нахождения максимально безболезненного для психики исследователя выхода.

Кратко раскрывая психологический ракурс педагогического поиска, мы считаем необходимым добавить, что, например, практический вузовский преподаватель, решивший заниматься педагогическим поиском, преодолевает состояние некой отстраненности от образовательного процесса, при котором он выполняет свои служебные функции и профессиональные обязанности по инерции, не особо вдумываясь в смысл исполняемого, «меняя» его

на состояние углубленной погруженности, повышенной заинтересованности в выявлении причин, скрытых механизмов и смыслов всего того, что происходит в окружающем образовательном пространстве.

Всё это очень тесно связано с **социокультурным аспектом педагогического исследования**, позиционируемым нами, прежде всего, посредством осмысления роли такого *исследования в выявлении путей и способов трансляции духовного потенциала нации, его поддержания и продуктивного развития* — в качестве своеобразного «компаса», ориентирующего общество в проблеме путей прогрессивного развития — главным образом, в сегменте обеспечения этого развития системой обучения и воспитания. Смысл этого, надеемся, понятен читателю: с огромной скоростью меняется сегодня сам социум — и в технологической, и в гуманитарной, культурной сфере, и в коммуникативной, и во многих других. В связи с этим педагогическое исследование призвано понять, как встроить индивида в освоение новой технологии или нового «культурного» ракурса, как транслировать достижения прогресса в систему образования — с тем, чтобы её «выпускники», входя в полноценную социальную или профессиональную жизнь, не чувствовали себя людьми, прилетевшими в другую цивилизацию, «дикарями».

Клише «педагогический поиск как феномен культуры» дополняется признанием в пространстве культуры результатов поиска предшественников, известных мыслителей, психолого-философов, педагогов, имена которых в достаточном количестве уже были приведены в нашей книге. Это тесно связано с персоналистическим аспектом, проявляющим, в частности, масштаб личности исследователя-предшественника, его поисковый портрет, степень включённости в общекультурные, философские сегменты науки, особенности представления его личности в продуктах поисковой деятельности.

Потому мы отметим далее, что очень важно в социокультурном ключе приобщение педагога-исследователя к опыту предшественников, творческому его осмыслению, проектированию результатов, полученных некогда в прошлом, на современность: осмысливая историко-философские сюжеты воспитания и обучения, относящиеся

к длительному временному интервалу развития человеческой цивилизации, современный автор пытается проявить ту или иную степень их актуальности — как в современном социуме в целом, так и в педагогическом микросоциуме, учась на ошибках и достижениях предшественников, проектирует исследовательские и практические подходы, образовательные концепции, парадигмы и технологии, обуславливающие конкретное социокультурное приращение на поле педагогики и образования.

Это приращение, как правило, может быть конкретно представлено в виде конструкторов теоретического или историко-педагогического знания различной масштабности, а также в виде практических фрагментов: новых, пригодных к широкому тиражированию методик и технологий (как обучения, так и воспитания); фрагментов учебников, пособий, руководств, задачник для различной целевой аудитории обучаемых, а иногда и всех этих продуктов в целостном формате (как печатных, так и электронных); инновационных средств обучения, позволяющих, например, реализовать его дистанционно, и т. п. Всё это предназначено для широкого практического использования в образовательном процессе и потому параллельно проявляет **праксиологический аспект педагогического исследования.**

Обсуждая социокультурный ракурс поиска в области педагогики и образования, нельзя не коснуться аспекта, связанного с социальными репрезентациями участника и инициатора такого поиска (термин, широко использованный в своих работах О.Е. Баксанским, — см., например, «Когнитивные репрезентации: научные, социальные, обыденные». М.: Ленанд, 2008). Одной из форм таких репрезентаций, относимых к сфере социального, является позиционирование «автором» поисковой деятельности состояния *общественно-полезной активности* [2], направленной на преобразование педагогической действительности как части социума, заинтересованности в доведении поискового процесса или его фрагмента до состояния определённой степени логической и содержательной завершённости, а продукта поисковой деятельности — до состояния готовности к практическому внедрению в образовательный процесс или в исследовательскую педагогическую практику (если идёт речь

о результате теоретико-методологического ракурса, характеризующем отсроченной прикладной «пригодностью»).

Органично связанной с только что обсуждённой является *карьерная форма* социальной репрезентации (в терминах О. Е. Баксанского, [2]) — это соответствует коррелированному со значимым поисковым результатом карьерному росту индивида, фиксирующему общественное признание полезности этого результата, с одной стороны, и открывающему автору такого результата новые возможности для поиска, более масштабного и претендующего на ещё более значимые результаты — с другой. С такой формой репрезентации связана также персонификация результата в сознании научного и практического педагогического социума, при которой за значимым педагогическим открытием «закрепляется» имя его автора (или нескольких): контекстное обучение (по А. А. Вербицкому), эвристические образовательные технологии (в интерпретации А. В. Хуторского), методология педагогики (по В. В. Краевскому) и т. п.

Близким к только что рассмотренному социокультурному является **социологический аспект** научного поиска в педагогике, проявляющий профессиональный спектр участников педагогического поиска, возрастной спектр, гендерную композицию, цели участия в поисковом процессе на выбранном содержательном поле, соотносённые с той или иной формой самопредъявления социуму в качестве исследователя-поисковика и на финальном этапе в качестве обладателя (сообладателя) результата поиска, индивидуального или коллективного. Здесь мы можем дополнить наше представление утверждением о том, что количественная максимальная проявленность педагогической поисковой активности наблюдается в школьном профессиональном социуме: учителя-новаторы на базе своих поисковых достижений защищают диссертации по педагогическим наукам, становятся профессионалами-исследователями на педагогическом поле, участвуют в работе педагогических исследовательских центров и лабораторий, иногда становятся научными сотрудниками педагогических НИИ или преподавателями педагогических университетов. Многие приведённые в тексте книги авторы (В. В. Краевский, А. М. Новиков, Т. И. Шамова, А. С. Роботова и многие другие) на начальном этапе своей деятельности работали

в практическом школьном образовании, затем постепенно приближались к исследовательской деятельности.

Педагогическая поисковая деятельность широко представлена в вузовском и последипломном педагогическом образовании, преимущественно на кафедрах педагогики, психологии, частных методик; существенно реже на кафедрах, связанных с предметными дисциплинами (математикой, физикой, химией и др.). Ещё большей редкостью является целенаправленный педагогический поиск на кафедрах технических, технологических и даже гуманитарных вузов — преподаватели предпочитают существенно более престижный поиск в области наук, преподаваемых на своих кафедрах, и лишь в случае неуспеха на этом поприще меняют профиль исследовательской деятельности на педагогический, преимущественно ориентированный на практику образования. Исключение составляют классические университеты, в процессе реорганизации включившие в свои структуры бывшие автономные педагогические вузы — в этом случае педагогическое исследование с кафедр педагогики и методики «прорастает» на непедagogические кафедры.

Значимый пласт педагогического поиска относится к сегменту широко распространившихся в последние десятилетия образовательных комплексов «школа — вуз». Большое количество исследователей в области педагогики и частных методик составляют студенты педагогических специальностей в педагогических и классических университетах, как проходящие программы бакалавриата, так и магистранты образования, причём последние в гораздо большей степени. В последнее время в связи с широким распространением двухуровневой системы обучения в вузах (бакалавриат — магистратура) выпускные работы магистрантов именуются магистерскими диссертациями, по формальным требованиям приближающимися к диссертациям кандидатским.

Здесь мы считаем целесообразным ненадолго вернуться к **психологическому аспекту педагогического исследования** и дополнить его такими клише, которые проявляют особенности коллективных педагогических исследований. Это — творческая атмосфера в коллективе педагогов-исследователей; соотношение индивидуального и коллективного видения исследуемых подходов, проблем,

противоречий и путей их разрешения; эвристический синтез в процессе приведения плюрального поля педагогических мнений к общему логико-содержательному «знаменателю»; организация работы педагогической исследовательской команды, приведение её психологического статуса в состояние сообщества единомышленников, грамотное распределение исследовательских ролей между членами коллектива участников научно-поисковой работы. К этому перечню, несомненно, следует отнести и умения педагога-исследователя грамотно представить полученные результаты научному сообществу, убедить его в продуктивности собственного поиска, участвовать в дискуссии, в процессе которой неизбежно проявление критического отношения (а иногда и непонимания) к представляемому авторскому продукту.

Психологический аспект поиска в области педагогики и образования имеет интересный ракурс рассмотрения посредством использования клише «ролевая игра» — образовательный процесс при этом наделяет его субъектов определёнными ролями и «правилами игры»: в первом приближении обучающий (образовывающий, воспитывающий) субъект играет роль источника и транслятора знания, эталона компетентности, умения осуществлять ту или иную деятельность, являясь при этом априорно в некоторой степени авторитетом для обучаемого (воспитуемого, образовывающегося) по причине достижения результатов более высоких и значимых, чем «объект» приложения его усилий. Образовывающийся субъект наделён ролью реципиента знания, умения, стратегии деятельности; однако при этом одним из правил педагогического взаимодействия, образно выражаясь, «правилом игры», о которой только что шла речь, в современном формате является активное взаимовлияние двух субъектов, партнёрские до известной степени отношения, создающие психологический комфорт образовательного процесса, способствующие эффективному усвоению знаний, формированию умений и компетенций и, конечно, личности самодостаточной, удовлетворяющей собственные потребности развития и соответствующей социальному заказу. В связи с этим педагогический поиск есть поиск способов реализации «правил игры» в первоначально определённой рамке, а также разумно целесообразной их модификации

в связи с изменяющимися требованиями социального заказа, потребностями личности, желающей саморазвиваться — как для удовлетворения собственных потребностей широкого спектра, так и для соответствия требованиям социума.

И наконец, ещё один важный аспект психологии педагогического поиска — он связан с клише «психологическая поддержка (самоподдержка) педагога в процессе поиска», и обозначается, в частности, такими тезисами:

— временное отстранение от исследуемой проблемы как способ предотвращения эмоционально-интеллектуального выгорания;

— обращение к исследовательскому диалогу с коллегами как к инструменту рождения новых, свежих идей и нетривиальных подходов к решению проблем.

Весьма сложным и неоднозначным является **этический ракурс педагогического исследования**, тесно связанный, в частности, с его ценностными компонентами. Одним из важных моментов здесь является педагогический эксперимент, сопряженный с теми или иными проектируемыми его авторами изменениями в структуре личности воспитанников, и заповедь «не навреди» в данном случае не менее значима, чем в медицине, — поскольку, к сожалению, граница между категориями *личностное приращение — добро* и *личностное приращение — зло* во многих случаях неоднозначна и весьма подвижна. Говоря более простым языком, исследователь-педагог должен заранее обладать достаточно высокой степенью уверенности в проектируемом для внедрения в образовательный процесс продукте (обучающая или воспитательная методика, технология и т. п.), причем уверенностью не столько чисто амбициозного характера, сколько глубокой внутренней убежденностью в позитиве, конечно, подкрепленной авторитетными экспертными оценками.

Важной подструктурой этического ракурса педагогического исследования является и то, что связано с оценками, выражаемыми автором того или иного проекта по поводу работ предшественников на выбранном содержательном поле педагогики, и суть вопроса сводится к следующим клише:

— вдумчивая, глубоко аргументированная критика, не задевающая личности авторов критикуемых подходов;

— акцентирование внимания на том, что сделано предшественниками, а не на том, чего они сделать не смогли;

— понимание принципа «обратной стороны любой медали», позиционирующего то, что любое на первый взгляд однозначно положительное часто вносит в образовательный процесс деструкцию, а любое на первый взгляд исключительно отрицательное, деструктивное содержит скрытый позитив;

— корректное цитирование работ предшественников, предполагающее не только соблюдение исследователем правил, обозначенных в соответствующих ГОСТах, но и недопущение такого «пересказа» чье-либо текста, при котором суть мысли цитируемого автора искажается, выведение следствий происходит с различными логическими нарушениями; и конечно, недопустимо приписывание цитируемому автору таких мыслей, которых он не высказывал;

— недопущение заимствования автором текстов предшественников без ссылки на первоисточники, а также переписывание чужих мыслей своими словами без таких ссылок (скрытое заимствование);

— по возможности недопущение умалчивания об известных работах предшественников на том содержательном поле, на котором «трудится» исследователь;

— соблюдение на уровне разумной целесообразности соответствия между собственным представлением о полученных исследовательских результатах, об их значимости и месте в структуре педагогического знания и тем, которое проявляет научно-практический социум.

Всё это в полной мере можно отнести и к процессу позиционирования автором тех или иных фрагментов своего исследования, неизбежно связанного с обсуждением проекта в научном и практическом педагогическом сообществе, с различного уровня дискуссиями, и перечисленные выше шесть позиций можно объединить термином «исследовательская толерантность», добавив к ним спокойный, уравновешенный тон в дискуссии, внимательный анализ взглядов и подходов оппонентов, умение встать на их точку зрения и вместе с тем не потерять суть собственной.

Ещё более трудноопределимым, но не менее значимым для нашей работы является **эстетический ракурс педагогического исследования**, адресующийся к категориям эстетической привлекательности, красоты и им синонимичным. Признавая присутствие в данном пункте рассмотрения множества субъективных моментов и сюжетов, мы тем не менее возьмем на себя смелость представить раскрытие всего этого следующими тезисами:

— удачная, нетривиальная аналогия, позволяющая сделать интересные выводы, выдвинуть неординарную гипотезу или предположение;

— удачное образное сравнение в описании педагогического феномена или в выводе — с широко признанным общекультурным феноменом, близким к эстетическому идеалу, своеобразному эталону красоты, гармонии и совершенства;

— «легкий», хорошо воспринимаемый и читаемый стиль изложения результатов — в противовес тому часто распространённому, который попытками соблюдать научную форму часто доводит текст и само представленное в нём знание до уровня жалкой карикатуры;

— нахождение в педагогических феноменах, подходах к их описанию различных элементов симметрии, гармонии, порядка.

В заключение ракурсного представления педагогического исследования отметим и такой аспект, **как соотношение собственно исследовательского и конструирующего компонентов педагогического поиска**. Многие методологи считают, что эти два фрагмента неправомерно смешиваются, например, авторами, пишущими диссертации по педагогике. Наша точка зрения противоположна: в педагогике *исследуются* возможности формирования у индивида тех или иных знаний, умений, стратегий деятельности, качеств личности, и в процессе такого исследования автором обязательно *конструируется* та или иная технология, методика, система педагогической поддержки или сопровождения деятельности обучающегося индивида. На этом исследовательский компонент, конечно, не завершается: сконструировав и апробировав в практическом образовании тот или иной методический подход к достижению поставленной в исследовании цели, автор *выявляет* те условия, при соблюдении которых его методика эффективна и достигает реальных

результатов — приращений в уровне воспитанности, обученности и т. п., *ранжирует* их на необходимые и достаточные (абсолютно необходимые, желательные на уровне разумной целесообразности, желательные, но не обязательные и т. п.). Далее на основе выявленных условий автор-поисковик *находит границы применимости* собственной модели, технологии, методики, в свою очередь ранжируя своё ноу-хау на ситуации, когда методика почти всегда применима, а также на те, когда она применима в ограниченном, усечённом формате, при определённых, но не всегда имеющихся в наличии обстоятельствах; и на такие, в которых всё разработанное применимо редко, в обстоятельствах исключительных, с существенными «оговорками».

Методологическая культура педагога-исследователя. Весь этот процессуальный пласт получает логическое завершение в обсуждении тезиса «научно-педагогическое исследование в общенаучном формате», или, более конкретно, «методологическая культура педагога-исследователя», о котором мы уже в данном параграфе считаем необходимым хотя бы кратко поговорить.

Этот сложносоставной феномен включает в себя, прежде всего, понимание исследователем общенаучной канвы поискового процесса в области гуманитарных и социальных наук (см., например, книгу В. П. Кохановского «Философия и методология науки». Ростов н/Д.: Феникс, 2002) и, в частности, владение методологической терминологией, относящейся к педагогическому исследованию (концепция, парадигма, научная теория, метод исследования, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, научная и практическая значимость и т. п.).

Более «тонкий пласт» методологической культуры исследователя-педагога можно, на наш взгляд, обозначить в виде ряда нижеследующих тезисов:

— понимание исследователем различий двух пластов педагогического знания — феноменологического и сущностного, апеллирующего к механизмам наблюдаемых феноменов педагогической действительности, прежде всего, психологическим, к скрытым причинам того или иного характера их протекания — ко всему тому, что не лежит на поверхности; умение отличить то или иное реальное

приращение позитивного характера от часто присутствующих в образовательном процессе иллюзорных эффектов, широко распространенных заблуждений, мнимых достижений;

— грамотное позиционирование тезиса *«педагогика — искусство возможного»*, обуславливающее стремление как можно более полно, вдумчиво и конкретно обозначить совокупность условий достижения того приращения, которое обозначено в цели работы, выявление среди них: а) абсолютно жёстко необходимых, в той или иной степени желательных; б) желательных, но не обязательных; в) реализуемых в обычном, среднестатистическом формате авторской методики или в «продвинутом», на уровне максимально возможного;

— умение в кажущихся полярными педагогических подходах, применяемых к описанию некоторого феномена, находить содержательное и смысловое объединяющее начало, снижая часто декларируемую преувеличенную степень их различия; а также умение находить ту или иную степень внутреннего, сущностного различия в том, что традиционно представляется тождественным — иными словами, грамотная реализация принципа единства симметрии и асимметрии, предполагающего умение найти различие в тождественном и тождественное в различном;

— умение оценить реальную степень тиражируемости собственного педагогического замысла, авторской методики, отделив то, что без существенной дополнительной подготовки сможет реализовать в образовательном процессе «среднестатистический» педагог-пользователь, а что — только прошедший дополнительное обучение, специальный инструктаж и т. п.;

— и наконец, соблюдение критериев логической корректности, предполагающих недопущение поспешных обобщений, «потери» (замены) тезиса в процессе обоснования или доказательства того или иного утверждения, подхода, точки зрения; а также недопущение необоснованного перехода от утверждения, сформулированного с ограничительными условиями, к «безусловным» и т. п.; умение отложить в сторону результат, при получении которого были затрачены серьезные усилия, а затем вновь вернуться к нему, вторично пройдя ту логическую цепочку, которая к этому результату первоначально привела;

— особо важным является умение выявления «ложных корреляций» — таких ситуаций, когда обоснованная теоретически и обнаруженная в ограниченном эксперименте та или иная связь между педагогическими феноменами или объектами не обладает должной степенью значимости, общности, является в той или иной мере иллюзорным эффектом (мнимым, но по ряду причин претендующим на право считаться «действительным»).

Клише *«методологическая культура»* просвечивает ещё один значимый аспект: **педагогическое исследование как компонент содержания педагогического образования.**

Это, с нашей точки зрения, раскрывается, в частности, следующими тезисами:

— специальные курсы для студентов типа «Исследовательская работа по педагогике», аналогичные содержательно обогащённые курсы для аспирантов или преподавателей, проходящих обучение по программе «Преподаватель высшей школы» в рамках дополнительного профессионального образования;

— специальные семинары и практикумы исследовательско-методологической направленности;

— выпускные квалификационные работы как общепедагогической, так и историко-педагогической и методолого-педагогической направленности;

— научные конференции, дискуссии соответствующей направленности.

В качестве одного из вариантов содержания методологического обучения предложим эскиз интегрированного курса для аспирантов по педагогическим наукам и магистрантов образования «Философско-методологические ориентиры педагогического исследования», включающий:

— подробно представленные, например, в книге [34] философские основания педагогики (неомарксизм, феноменологическая философия, прагматизм, антропология и др.);

— понятие о научном методе и научной теории высокой гносеологической версии, отличия теорий естественно-математических и гуманитарных, основные тенденции современного гуманитарного познания;

— методологию педагогики как одно из направлений социогуманитарного познания, её исторический «разворот», основные проблемы становления как теоретического фрагмента знания;

— общенаучные регулятивы и методы педагогической науки, гипотезу и модель в педагогике, педагогический эксперимент и интерпретацию его результатов;

— теоретический, историко-педагогический и компаративистский поиск, их особенности.

Эти тезисы будут в дальнейшем подробно раскрыты для читателя, а сейчас мы хотели бы обратить особое внимание на неформальную часть методологического образования, включающую индивидуальные консультации педагогов-исследователей, достигших мастерства в научно-исследовательской деятельности, мастер-классы, коллективные встречи мастеров с исследователями начинающими, на которых мэтры обмениваются мнениями по вопросам, традиционно вызывающим затруднения магистрантов, аспирантов и докторантов, а также делятся сюжетами из собственной научной жизни, связанными с защитой диссертаций, написанием книг, выступлениями на конференциях — всем тем, что актуально для будущих учёных.

Педагогический поиск крупным планом. Теперь вернёмся к заглавию книги и переформулируем более подробно то, что мы понимаем под поисково-исследовательской деятельностью в педагогике — это специфический, структурированный способ «движения» исследователя от неизвестного к известному на содержательном поле педагогики и образования, в результате которого научно-педагогическое сообщество получает информацию о способах достижения приращения в уровне обученности и воспитанности школьников, студентов и т. п. или о том, как может быть позиционирован и структурирован тот или иной фрагмент педагогического знания.

В грубом приближении в структуру исследовательской педагогической деятельности входят:

— умение анализа научно-педагогических текстов, в которых представлено теоретическое и прикладное педагогическое знание;

— умение выявления «белых пятен» в разработке исследуемой проблемы и выдвижение на этой основе первоначального авторского замысла — в виде гипотезы;

— умение сегментирования исходного замысла на ряд логически и содержательно взаимосвязанных этапов и доведение его до уровня нормативно-технологической модели, а затем — практической методики или технологии;

— умение планирования и реализации педагогического эксперимента по проверке выдвинутой гипотезы, а также рефлексии (осмысления) его результатов.

В дальнейшем изложении мы с различной степенью подробности постараемся рассмотреть особенности различных компонентов педагогической исследовательской деятельности.

Глоссарий педагогики и педагогического поиска — ликбез для начинающих. Далее в связи с тем, что обозначено в заглавии параграфа, рассмотрим фрагменты глоссария основных терминов такой области, как «педагогический исследовательский поиск». Этот краткий подраздел книги мы предназначаем для читателя, только начинающего знакомиться с методологией педагогического исследования, а опытный исследователь без ущерба для понимания дальнейшего изложения может пропустить его. Мы намерены представить перечень методологических терминов, осознание смысла которых необходимо для того, кто собирается заниматься научным поиском в области педагогики и образования. При этом естественным будет наше стремление: 1) преломить общенаучное понимание представляемых понятий в области педагогики, показав специфичность их толкования в педагогическом научном пространстве; 2) выбрать для данного, вводного знакомства с педагогическим поиском лишь такие термины, понимание которых вызывает традиционно затруднения у начинающих исследователей и у непрофессионалов.

Мы начнем с термина «проблема», широко употребляемого как в педагогике, так и в методологии педагогического исследования, — это не имеющий заранее известного ответа, сложный для решения вопрос из педагогической действительности, требующий изучения и разрешения исследователем — последнее и есть одна из целей педагогического поиска. В педагогике проблема, как правило, возникает из зафиксированного исследователем противоречия (между сущим и должным, между необходимым и действительным, между социально целесообразным уровнем сформированности

у субъектов образования тех или иных умений и стратегий деятельности и тем реальным уровнем, который фиксируется в практике — при обследовании репрезентативной выборки респондентов). В качестве примера педагогической проблемы приведем такой: каким образом можно реализовать отбор содержания образования по той или иной конкретной учебной дисциплине с тем, чтобы он: а) адекватно отражал стремительное развитие соответствующей области науки или практики и б) соответствовал познавательным способностям обучающихся, их возможностям в плане восприятия, осознания, усвоения и применения отобранных для обсуждаемого сегмента содержания знаний. Невозможность сформулировать очевидное, тривиальное решение в данном случае ярко проявляется, как и противоречие между желанием насытить содержание образования как можно большим количеством информации и невозможностью (во многих случаях) её усвоения обучающимися — такого, которое обуславливает формирование активного применения усвоенного ими знания при решении конкретных задач.

С термином «проблема» связаны два важных, с нашей точки зрения, термина: 1) «проблемная ситуация» — осознание исследователем существования той или иной проблемы, обуславливающее состояние его интеллектуальной и в некоторой степени эмоциональной напряжённости; 2) «проблематика» — сплетение, комплекс проблем, так или иначе связанных с той главной проблемой, которая обнаруживается автором в конкретном сегменте педагогической теории или практики.

Следующим важным понятием, которое мы считаем необходимым прокомментировать, является «педагогический исследовательский проект» — это структура деятельности исследователя (или исследовательского коллектива), воплощенная в логическом единстве трех стадий: а) собственно проектирования, б) технологической и в) рефлексивной. Первая фаза проекта позиционирует определение исследователем проблемы, направленной на разрешение выявленного комплекса противоречий в рамках педагогической действительности, определение цели и задач исследования, выдвижение его гипотезы, определение комплекса методов её проверки, формирование, «эскизное вычерчивание» контура

авторского замысла, направленного на решение проблемы, формулировку концептуальной и нормативной моделей (о них подробно — в разделе 2.1 нашей книги). Вторая стадия предполагает разработку технологии как системы взаимосвязанных этапов деятельности субъектов образования по достижению определённой ранее цели и их детализацию в виде последовательности «шагов», а также практическое внедрение этой технологии в образовательный процесс. Третья стадия предусматривает осмысление степени соответствия достигнутого результата тому, что было задумано на начальной стадии проекта, а также выработку определённых корректирующих стратегий и акций. Подробно всё это описано в работе А. М. Новикова [38].

Для дальнейшего чтения важно понимание термина «ретроспективный анализ педагогического знания» — в первом, грубом приближении он означает историческую реконструкцию событий, связанных с изучаемым сегментом образовательной теории и практики, своеобразный «взгляд в прошлое из настоящего», проявляющий основные тенденции и этапы эволюции изучаемого образовательного феномена или образовательной системы, помогающий исследователю понять их современное состояние как закономерный итог предшествующего развития.

Особое внимание следует уделить такому понятию, как «педагогическая теория» (по мнению А. М. Новикова, в науках слабой гносеологической версии, к которым относится педагогика, оно правомерно синонимизируется термином «педагогическая концепция») — это совокупность взглядов, идей и представлений, направленных на объяснение педагогических феноменов, характера протекания педагогических процессов и особенностей проявления связей между их компонентами. По мнению большинства науковедов, педагогика относится к описательным теориям, её эмпирический базис весьма обширен и та или иная конкретная педагогическая теория решает задачу упорядочения относящегося к ней многообразия фактов. Общие законы (в педагогике — принципы) педагогики представляют собой генерализацию, обобщение эмпирического материала, его типологизацию и классифицирование; педагогическая теория формулируется в понятиях обычного, естественного языка,

несколько адаптированного применительно к особенностям объекта педагогической науки и в ряде случаев — к общенаучным трактовкам и интерпретациям некоторых понятий. Несмотря на всё более частые попытки внедрения в педагогическое знание математических моделей, в целом педагогика остаётся по преимуществу качественной теорией, поскольку её основные понятия и категории во всей своей полноте отразить количественными параметрами очень трудно. К числу конкретных примеров педагогических теорий можно отнести теорию проблемного обучения, различные теории развивающего обучения (например, В. В. Давыдова и Л. В. Занкова), теорию (концепцию) личностно-деятельностного подхода, системно-деятельностного и ряд других. Своё подробное осмысление теоретического в педагогике мы представим в параграфе 1.4.

В последующем изложении мы часто используем термин «критерий», и в связи с этим следует уделить внимание его общенаучной трактовке: критерий — это признак, при классификации на основании которого производится оценка, определение чего-либо (так эта категория определяется в философских словарях), и (как авторское уточнение) в педагогике выражается преимущественно в виде некоего тезиса, как правило, утверждающе-требующего характера — при этом выявляется либо соответствие подпадающего под «измерение» данным критерием феномена или какого-нибудь его проявления требованию, выраженному тезисом, либо несоответствие. По результатам выявления соответствия или несоответствия исследователь или практик принимают решение, делают тот или иной значимый с точки зрения конкретного исследования вывод, заключение, опровержение и т. п.

И наконец, в связи с обсуждением *критерия* следует упомянуть, что часто он необоснованно отождествляется с *принципом*, который в философских словарях является обобщением и распространением какого-либо положения на широкий круг явлений или процессов [58].

Обсуждая минимальный («ликбезовский») глоссарий исследователя в области педагогики, мы хотим упомянуть образное, метафоричное клише «белые пятна педагогической науки» — это по различным причинам не исследованные пласты педагогической

действительности — либо не получившие категориального обозначения («застрявшие» на бытовом уровне понимания), либо представленные только на уровне постановки и осознания актуальной проблемы. К таким, например, относятся: а) учёт периодов возрастной сензитивности, возрастных кризисов в процессе проектирования образовательного процесса в профессиональных образовательных учреждениях, в сегменте последипломного образования и т. п.; б) проблема технологий *учения* (не путаем с технологиями *обучения*); в) развитие у обучающихся умений использования языковых, логических, математических и других средств самообразования; г) разработка методического критериального аппарата для образовательной *деятельности обучающегося*; д) целенаправленное формирование у обучающегося рефлексивных умений (сама рефлексия, её состав, особенности как вида деятельности, осуществляющегося педагогами и обучающимися, воспитывающимися школьниками и студентами, исследованы, несмотря на большое количество работ, крайне недостаточно); е) проблема сочетания традиционного «очного» обучения — как в общеобразовательном, так и в профессиональном сегменте — с огромным множеством возможностей неформального обучения, представленных, например, в сети Интернет: множество виртуальных курсов разнообразной тематики, тренингов, тьюториалов, коучингов по развитию личностных качеств, функциональной грамотности, стрессоустойчивости и многие, многие другие. Ряд из них не исследованы по причине «невыигрышности», трудности анализа и генерирования продуктивных решений, требующих значительных временных и интеллектуально-эмоциональных затрат. Другие — по причине объективного свойства, например, отсутствия необходимого психологического подкрепления, базиса, на котором можно строить педагогическое исследование. Третьи — по причине нехватки ресурсов, средств для подготовки методического обеспечения соответствующего исследовательского проекта, для его непосредственного осуществления, для реализации механизмов мотивации участия в проекте педагогов и обучающихся и т. п. Однако все «белые пятна» являются полем для приложения сил начинающих исследователей, имеющих (хотя бы теоретически) шанс представить

научному и практическому педагогическому сообществу нечто не-тривиальное и пригодное к последующему практическому тиражированию.

Многие другие не менее важные для педагогического поиска термины обсуждаются по мере появления в последующем тексте книги, подробно раскрываются энциклопедически и преломляются на содержательное поле педагогики и образования.

1.4. Современные стратегии педагогического поиска и его общенаучный формат

Принадлежность педагогики к сообществу наук; эскизы педагогического исследовательского поиска; педагогическая теория; педагогический поиск как фрагмент науковедческого знания; объяснительная и прогностическая функции педагогической теории; теоретический и историко-педагогический поиск; элиминация в педагогике; современный педагогический поиск и его особенности; научно-педагогическая акмеология; научные школы в педагогике

Начиная изложение содержания данного параграфа, мы повторим тезис, подробно раскрытый в предыдущем тексте, — о том, что педагогика — неотъемлемый элемент, особый пласт социальной жизни, «несущий на себе» одну из важнейших общественных функций, связанных с воспроизводством интеллектуального потенциала нации. В её содержании одновременно проявляются такие сегменты, как ремесло, искусство, наука, область практической деятельности, и до сих пор многие учёные и практики образования задают себе и окружающим вопрос: а может ли в принципе педагогика претендовать на принадлежность к сфере научного знания? Ответ на этот вопрос, как нетрудно понять, адресуется прежде всего скептикам, не устающим повторять (как некогда плохо осмысленную, но хорошо заученную фразу) клише: *педагогика — область индивидуального творчества, в ряде исключительных случаев восходящего к искусству, но к науке никакого отношения не имеющая*. Потому в задачу авторов в данном разделе входит ненавязчивое, выдержанное в духе

«этически грамотной» дискуссии опровержение такого мнения — посредством «доказательства от противного».

Педагогика — наука, искусство, ремесло? Первым пунктом доказательства принадлежности педагогики научному сегменту социума является тезис о том, что к настоящему моменту сложился определённый круг феноменов и объектов, относящихся только к данной области знания и при этом: а) либо не пересекающий других аналогичных кругов, иллюстрирующих предметные области других наук; б) либо пересекающий их в части конкретных объектов изучения, но отличающийся по методам описания и исследования. Например, многие педагогические понятия и феномены востребуются психологией, но описываются там в другом ракурсе — и обе отрасли знания в состоянии быть представлены как самодостаточные, что, конечно, не отвергает идеи тесных междисциплинарных связей, а иногда и междисциплинарной интеграции. Здесь её примером может служить такая научная область, как педагогическая психология.

Вторым пунктом проводимого доказательства является тезис о *типизируемости* свойств, особенностей и проявлений педагогических объектов и феноменов — при всей значимости декларируемых в содержании педагогики лично, индивидуально ориентированных методик, технологий, подходов. Весь массив доступных авторам педагогических произведений свидетельствует о том, что сегодня вполне правомерны следующие клише: «технология обучения... (такому-то значимому умению) студентов или школьников... (объединяемых по конкретному признаку: возрасту, профилю обучения, направленности познавательных интересов, уровню подготовки и т.п.)» или «технология воспитания... (таких-то качеств личности) у... (таких-то субъектов образовательного процесса, объединяемых общностью интересов, склонностей, потребностей самовыражения и др.)». Эта *типизируемость* объектов изучения является одним из признаков (критериев) относимости того или иного знания и процесса его поиска к *научному*.

Третьим тезисом, позиционирующим только что отмеченную возможность отнести педагогическое знание к научному, является встроенность в процесс педагогического поиска таких общенаучных

конструктов, как *предмет-объект, гипотеза, проблема, метод исследования, теория (концепция), форма представления результата, способы его рефлексии* и многих других, уже обсуждавшихся в начале нашей книги и предполагаемых для подробного обсуждения в дальнейшем тексте, — это показывает, в частности, что педагогическое знание не сводится к набору давно известных из практики тривиальных решений, а имманентно содержит в себе поисковый потенциал, предполагает поиск таких ответов на вопросы, которые не лежат на поверхности, а требуют интенсивной исследовательской деятельности со всеми традиционными её атрибутами.

Четвёртым тезисом, доказывающим принадлежность педагогики к сообществу наук, является проявленность в ней практически всех типов известных детерминаций: причинно-следственной, инспирационной, кондициональной (условной) и системной. На языке причин и следствий педагогика разговаривает ежесекундно, массу условий психолого-педагогических, организационно-педагогических, дидактических в др. выявляют почти в каждой диссертационной работе авторы, проявлена также системная детерминация, хотя в этом случае многое спорно.

Пятой позицией в защиту научности педагогики нами выдвигается глубокая историко-философская опосредованность педагогических идей, уже обсуждавшаяся выше и подробно представленная, например, в работе М. А. Лукацкого и неоднократно процитированная нами [34]. Это позволяет уверенно позиционировать тезис о педагогике как о сегменте духовной культуры и тезис о научной её составляющей.

Наконец, шестой позицией отнесения педагогики к сообществу наук будет такая: педагогика исследует массу проблем, актуальных для социума (об этом говорилось во введении к книге), для решения которых одного только практического опыта явно недостаточно, требуются подходы, адресующиеся к полноценному научному исследованию. В подтверждение этому — недавно опубликованная книга Т. Ю. Ломакиной и С. В. Дзюбенко, посвящённая формированию исследовательских компетенций учителя средней школы, в которой авторы доказывают, что исследовательскую деятельность следует расширить, включив в круг исследователей не только

научных сотрудников и преподавателей высшей школы, не только избранных учителей-новаторов, но и всех учителей средней школы. Таково, по мнению авторов, веление времени, формирующее заказ системе образования: включить в научный поиск как можно большее число участников — практиков образования [32].

Вдобавок к сказанному по поводу принадлежности педагогики к сообществу наук мы считаем возможным направить читателя к параграфу 1.2, где представлены различные аспекты и ракурсы педагогического исследовательского поиска. Развиваемый в нашей книге рефлексивный подход к педагогическому поиску всем своим содержанием ещё раз доказывает принадлежность педагогики (несмотря на огромное множество проблем) социогуманитарному знанию высокой степени развивающей заряженности.

Примеры эскизов педагогического поиска. Сейчас мы хотим акцентироваться на педагогическом поиске как процессе решения той или иной проблемы и эскизно представить читателю ряд сюжетных линий такого поиска, проявляющих его особенности, не претендуя, конечно, на полноту рассмотрения.

Неким автором изучаются возможности включения в содержание образования материала, отражающего современное состояние (уровень развития) той научной области, которая является содержательной основой преподаваемой этим автором учебной дисциплины в вузе. Перед исследователем встаёт проблема (конечно, одна из возможных): как в условиях ограниченного бюджета учебного времени найти тот его резерв, который мог бы быть использован для обогащения традиционного содержания образования современными фактами, открытиями, идеями, подходами, гипотезами и т. п. В качестве одной из возможных гипотез автор предлагает компрессировать изучение традиционного компонента учебного материала, например, соединив изучение двух разделов в единое целое, в один блок, стараясь при этом не потерять важнейших (стержневых) смысловых компонентов изучаемого материала и пытаясь сэкономить время на чём-либо второстепенном, переносимом в раздел «Самостоятельная работа», или каким-то другим образом. Далее строится соответствующая методическая модель трансформированного содержания образования, которая впоследствии

реализуется на практике. Завершается исследовательский цикл экспериментом, в процессе которого по специальным методикам автор-исследователь или эксперты фиксируют динамику усвоения студентами тех элементов учебного знания, которые обеспечиваются изучением компрессированного блока («до» и «после» компрессирования), а также степень усвоения тех элементов знания, которые обеспечиваются изучением современного материала, внедрённого в содержание образования в экспериментальном порядке (в статусе апробируемого). По результатам эксперимента делается вывод об эффективности разработанной методической модели и о необходимости (целесообразности) определённых корректирующих акций.

Автор-исследователь изучает возможности реализации идей адаптивного образования на этапе перехода обучающегося из сферы общего среднего образования в сферу высшего профессионального (попросту говоря, из школы — в вуз, университет) и формулирует проблему: как в условиях резко ухудшающегося качества подготовки выпускников средних учебных заведений обеспечить возможность усвоения ими содержания программ начальной ступени высшего образования. В качестве одной из возможных гипотез автор выдвигает идею целесообразности организации экспресс-повторения в выпускном классе — в виде реализуемой совместно (школой и вузом) дополнительной образовательной подпрограммы по выбору школьников, предполагающих в ближайшем будущем осваивать программу высшего профессионального образования определённого профиля, которая сочетает: а) восполнение пробелов в школьном образовании, систематизацию отрывочных знаний и умений; б) достраивание системы знаний и умений школьника до уровня, позволяющего в «штатном режиме», без сверхзатрат усваивать образовательную программу вуза; в) «пропедевтику» вузовского обучения — включение в предлагаемую образовательную подпрограмму ряда наиболее простых и тесно связанных со школьным материалом фрагментов соответствующих вузовских курсов.

Далее конструируется и реализуется соответствующая обсуждённой идее методическая модель, а также выявляются условия её продуктивной реализации. В завершение цикла проводится

контрольный эксперимент, на котором, например, сравниваются учебные показатели в вузе у студентов, прошедших экспериментальное обучение и не прошедших его, — по результатам эксперимента делаются выводы и проектируются корректирующие акции.

Мы надеемся, что эти два эскизных примера с достаточной ясностью просвечивают читателю особенности педагогического поиска, предполагающего формулировку проблемы исследования, гипотезы, осуществление её проверки, осмысление результатов последней — это всё атрибуты научного поиска, выделяемые и описываемые в многочисленных сегодня на издательском рынке науковедом и методологами научного познания. Их детализации мы предполагаем посвятить значительную часть данного параграфа.

Педагогика сегодня. Как область исследовательского поиска педагогика характеризуется сегодня: резким расширением исследовательского поля; осознанием научным сообществом того, что объект исследования несравнимо более глубок, многопланов и сложен, чем это казалось ещё относительно недавно; усилением тенденций развития междисциплинарных связей, причём не только традиционных, ориентированных на гуманитарные дисциплины (философию, психологию, физиологию и т. п.), но и на математику, кибернетику, теорию систем, информатику и многие другие научные области. Ещё одной характеристикой педагогики как области исследовательского поиска является усиление рефлексивных тенденций, выражающихся в попытках осмысления исследователями внутринаучных теоретических схем, постулатов, базовых подходов и представлений, на которых долгое время основывалось педагогическое знание, а иногда и мировоззрение, в осмыслении педагогической терминологии. Информационная революция и резкие глобальные изменения социальной жизни за последние два десятилетия ставят перед педагогикой массу проблем, требующих авторских решений, обладающих значимой, нетривиальной новизной — и в области содержания образования, и в области поиска средств его интенсивного усвоения и последующей актуализации в процессе решения сложных, нестандартных практических задач.

Сегодня педагогика является объектом, представленным в большом числе диссертационных специальностей; различные общие

и частные, теоретические и сугубо практические её проблемы являются предметом изучения научных лабораторий профильных НИИ, лабораторий в статусе отдельных вузовских подразделений и лабораторий при соответствующих кафедрах, автономных научно-исследовательских центров педагогического профиля. Имеется масса авторских экспериментальных площадок, на которых педагоги-новаторы внедряют и апробируют свои теоретические разработки. Имеется большое количество профильных журналов. Активизация теоретического и практического поиска налицо.

Педагогическая теория. Сегодня педагогика пытается двигаться к *теоретическому формату* представления своего знания. При этом авторы-исследователи, предпринимающие такие попытки, испытывают большие трудности, о чём свидетельствует анализ книг В. В. Краевского, который по данному поводу написал массу страниц в своей последней книге и «вывел» ряд педагогических принципов и закономерностей, весьма тривиальных, и то, что приведено по этому поводу в предыдущих параграфах, мы дополним ещё двумя примерами: к числу закономерностей автор относит, например, тезис о том, что *усвоение знания зависит от частоты повторения учебного материала, или обученность сложным видам деятельности обуславливается обученностью выполнять деятельность простую* [27]. Необходимо, конечно, возразить таким «закономерностям» — уж слишком они тривиальны. Не находит решения данного вопроса и А. М. Новиков — он просто заменяет слово «теория в педагогике» словом «концепция», не предлагая авторской её структуры и практически данный вопрос не обсуждая. В некоторых работах Александр Михайлович пишет о том, что методология педагогики и есть её теория [38]. Не выявляется чёткий авторский подход к формированию понятия педагогической теории и в других работах, например, в книге [34]: процесс завершается попытками проанализировать теоретическое знание в естественных науках, однако на уровне аналогии к знанию гуманитарному не обсуждается; в какой степени можно задействовать структуру естественнонаучной теории для гуманитарного поля — остаётся непонятным.

Этими примерами не ограничивается то печальное положение, которое связано с научным оформлением педагогической теории.

К числу ярко проявляющегося в работах, пытающихся представить методологическое осмысление педагогической науки, относится принципиалистика. Ориентируясь на то, что в структуру теории, как правило, входят принципы, авторы помещают в свои тексты массу подходов — практически по любой исследовательской теме: при изучении исследовательских компетенций учителя авторами в один ряд ставятся принцип единства личностного и профессионального, принцип единства сознания и деятельности, принцип первичности обобщения учителем собственного профессионального опыта. Не надо иметь большого исследовательского опыта, чтобы понять нерядоположенность, уровневую несоотнесенность выделенных трёх принципов: принцип сознания и деятельности является фундаментальным психологическим принципом, два других — прикладные педагогические, и при этом последний совершенно непонятен с содержательной точки зрения. Первичность обобщения учителем своего опыта очень сомнительна: гораздо более вероятно, что первично его ознакомление с основами методологии научного исследования, на основе которого осуществляется грамотное обобщение собственно достигнутого.

Такая же ситуация по части использования авторами различных подходов: авторы в массовом порядке помещают в один ряд подходы к обучению и воспитанию студентов и школьников и подходы, используемые в процессе педагогического исследования.

Ещё одной трудностью, испытываемой теоретиками педагогики, являются их попытки *всячески демаркировать* педагогику и описывающее её самодостаточное научное знание, с одной стороны, и неизбежное обращение к сюжетам *междисциплинарным*, в первую очередь психологическим (как неизбежность), во-вторых, к сюжетам философским (как часто проявляемое), в-третьих, к сюжетам социологическим — с другой стороны. Как соотносятся эти две линии, есть ли смысл выявлять приоритеты, продуктивен ли поиск в логике дополнительности — всё это сегодня имеет решения лишь контурные, обозначенные очень нечётко.

Поиск педагогический как теоретический фрагмент знания. Не имея возможности сформулировать окончательную собственную точку зрения по очень сложному комплексу вопросов

педагогической теории, мы хотели бы обозначить как теоретический фрагмент *сам педагогический поиск* и представить его в логике предмет-объектной определённости, проблематизации, гипотезовыведения и методов поиска результатов. *Предмет-объектная определённость* обсуждаемого поиска уже была представлена в предшествующем изложении; *проблемный формат* может быть выражен такими тезисами: как в условиях терминологической неопределённости, высокой степени обобщённости философско-методологических подходов к социально-гуманитарному познанию, неясности рационалистических возможностей в педагогическом познании обозначить определение методологии педагогики; выявить комплекс методов, ею применяемых; найти форму представления результата, проявляющего ясность достигнутого, соответствие традиционным формам науковедения, и вместе с тем степень его специфичности, выявленности того, что из выводов относится к любому сегменту гуманитарного познания, а что только к педагогическому.

Гипотезовыводяющий компонент может быть предъявлен, например, так: поиск педагогический сможет быть адекватно вписан в формат современного науковедения, если:

— в процессе его описания будут учтены особенности современного социогуманитарного познания (выдвигаемые методологами науки и обозначенного в параграфе 1.1);

— описание проводить на основе традиционно используемого глоссария методологии науки;

— большинство применяемых в процессе описания поиска терминов корректно конкретизировать применительно к педагогическому полю, что предполагает, например, выявление специфики анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения, других методов в исследовании процессов обучения и воспитания, а также организации деятельности образовательных учреждений;

— в процессе описания методов исследования самого поиска педагогического происходит ориентация на методы междисциплинарные, а если есть возможность, то и на трансдисциплинарные.

К числу *методов* исследования самого педагогического поиска, в частности, отнесём: а) *ретроспективный анализ* результатов, полученных предшественниками — методологами педагогики,

выявление степени их содержательной насыщенности и логико-научной корректности, нахождение отличия результатов одного автора от результатов другого (сравнение); б) *обобщение* представленных методологами идей, выстраивание их на оси исторического времени; в) *продуктивный синтез* выдвинутых авторами-методологами идей с последующей корректировкой результатов предшественников, с попытками приведения их к общему знаменателю с выдвинутыми результатами новых, от предыдущих «отстоящих», — это либо логическое развитие идей, выдвинутых методологами от педагогики ранее, либо выдвижение контридей, предшественникам противостоящих; г) *нахождение белых пятен*, лакун современной методологии педагогики, проспекция возможностей их заполнения.

К числу *возможных результатов* «вторичного» поиска, рефлексирующего первичный методологический формат педагогики, отнесём, например, полученные нами и описанные в этой книге: а) выявление неоднозначности и отличия друг от друга ранних определений самой методологии педагогики; выявление *непродуктивности идеи* А. М. Новикова о расширении определений М. А. Данилова, В. В. Краевского и В. И. Загвязинского и придание методологии педагогики трёхкомпонентного статуса (исследование научно-педагогическое, деятельность практическая педагогическая и деятельность обучения); б) обоснование *идеи отказа от подхода* А. М. Новикова с возвратом в ранний, традиционный формат, наиболее полно отражённый в работах В. В. Краевского; в) выявление *несформированности взглядов* предшественников по поводу структуры педагогической теории, попыток рассуждать о теории в педагогике без чёткого понимания того, что она есть, того, можно ли опираться на естественнонаучный аналог теории, если да, то в какой степени; г) попытка представить эскиз структуры педагогической теории на одном примере, понять, как реализуются её объяснительные и прогностические функции (будет описана в данном параграфе чуть ниже); д) попытка представить сам педагогический поиск как теоретический фрагмент науковедения (осуществляется сейчас); е) попытка выявить типологию барьеров в педагогическом поиске и процесс их преодоления исследователем (будет описана

в параграфе 2.2); ж) попытка представить структуру рефлексии поиска педагогического (сделана в параграфе 1.1 и будет продолжена в параграфе 3.1); з) попытка представить диалог как метод педагогического исследования, описать анализ научно-педагогического текста как методологическую стратегию (будет осуществлена в главах 3 и 4).

Всё представленное добавим кратким описанием контура *прогностических возможностей теории педагогического поиска* — в частности, в такой контур включается анализ количества и содержания работ по методологии педагогики различных авторов-педагогов и работ философов, ориентированных на философию образования, — в связи с этим возможен прогноз дальнейшего развития педагогической методологии. Он может включать предположение о том, что существенных, значимо развивающих данную тематику работ в ближайшее время ожидать нет оснований, поскольку из персоналистического анализа следует, что в РФ серьёзных школ методолого-педагогического направления сегодня нет, поскольку опубликовавшие работы такого плана авторы являются практически одиночками, множество формулируемых ими выводов по сути повторяют выводы авторов-предшественников, а собственные их выводы не подкреплены глубоким знанием науковедения. В философском издательском репертуаре (например, представленном в электронной библиотеке Института философии РАН) работ по философии образования нет, работы по методологии научного познания педагогического поля не затрагивают. В диссертационном репертуаре по педагогическим наукам за последние десятилетия методологических работ также крайне мало. Потому, например, ожидать какого-либо существенного вклада в формирование представлений о самой педагогической теории также ожидать не стоит.

Такого прогноза нельзя сделать относительно историко-педагогических исследований — здесь, напротив, тенденция методологизации проявляется весьма значимо и, видимо, будет ощущаться в ближайшей перспективе. Об этом свидетельствуют множественно цитированные нами работы самого М. В. Богуславского и его обзоры работ авторов-предшественников: многочисленные историко-педагогические школы в РФ есть, исследовательские сегменты

весьма разнообразны и материал для методологических выводов достаточен и частично представлен самим учёным и обсуждён в нашей книге.

Ещё один прогноз теории педагогического поиска может быть обоснован примерно так: содержательная область педагогического поиска отработана крайне несимметрично, множество сегментов сильно версифицировано — сюда относятся личностно-ориентированный подход, развивающее, творческое, исследовательское, проектное обучение, подходы к формированию мышления, компетентностный подход, деятельностный подход и ряд других. Масса выполненных работ представляют различные версии авторов, иногда проявляющие отличие от подходов и результатов предшественников, иногда представляющие такое различие очень слабо. В условиях сохраняющейся и не имеющей тенденции к убыванию методологической полифонии ожидать структурирования имеющегося педагогического знания вряд ли стоит.

Вновь о педагогической теории. Мы считали необходимым не ограничиваться критикой неразработанности педагогической теории предшественниками, а предложить в порядке дискуссии наше авторское видение. Несмотря на усиливающиеся в последнее время мнения науковедов о том, что гуманитарное знание с точки зрения построения теоретических схем естественнонаучным канонам не подчиняется, мы всё же постараемся провести мягкую аналогию между широко известной структурой физической теории и педагогической. В теории физической методологи естествознания выделяют: эмпирические основания, ядро (совокупность основных законов, физических величин и уравнений), следствия и экспериментальные подтверждения или опровержения теории. В теории педагогической можно найти соответствующие проекции.

Например, хорошо известная сегодня теория проблемного обучения в качестве такого *эмпирического основания* имеет определённую степень сходства познания научного и познания учебного (но мы ни в коем случае не говорим об их тождественности), феноменологические данные о повышении мотивации школьников и студентов к обучению при знакомстве с проблемами научными, нерешёнными и т.п. В качестве *ядра* мы могли бы предложить

подкреплённую, например, психологической школой Дьюи стержневую идею, согласно которой процесс обучения решает большое количество актуальных задач, если в него включить сопровождаемую учителем деятельность учеников (студентов), направляемую логикой научного поиска и выстроенную в цепочке: проблемная ситуация → учебная проблема → совместная деятельность педагога и обучающихся по её разрешению → анализ результатов (рефлексия и коррекция). *Теоретические следствия* (так они именуются в физике) можно поставить в отношения аналогии с опосредованными данной идеей обучающими методиками для общего среднего и вузовского образования, в процессе осмысления которых можно, например, выявить *типологию учебных ситуаций*, пригодных для представления в проблемном формате, и тех, в которых этот формат нецелесообразен по тем или иным причинам (обозначение *границ применимости* теории). В качестве *экспериментальных подтверждений* теории можно привести данные образовательной практики о достигаемых обучающимися результатах, с последующим их педагогическим анализом и вытекающими из него корректирующими акциями.

Ещё один способ построения теории — на аксиоматической основе — для педагогического знания мы считаем невозможным.

Мы не выдвигаем всё это в качестве законченного вывода, но высказать такую позицию по поводу теории в педагогике считаем возможным, как и сформулировать наш ближайший прогноз развития методологии педагогики в этом сегменте: видимо, это будут попытки сформулировать теорию в педагогике как *совокупность нескольких взаимосвязанных положений*, включающих психологическое основание (в обязательном порядке) и философскую «подкладку» (в формате целесообразного), а также проспектируемые философией и психологией педагогические положения, из которых будет ясно то, как разработать соответствующую обучающую (воспитательную) методику. При этом границы применимости теории будут обозначены традиционным стилистическим способом — посредством фиксации комплекса условий эффективности формирования того или иного качества личности, стратегии деятельности и т. п.

Этот тезис мы готовы уже сегодня подкрепить примером. Обозначенную нами попытку построения педагогической теории предпринял А. М. Новиков в книге «Основания педагогики» (М.: Эгвес, 2011), выявив источники нового жизненного опыта обучающихся, это объективная реальность, педагог, сам обучающийся и его предшествующий опыт. На этой основе автор предлагает четыре основных «новых» закона педагогики: 1) объективная реальность трансформировалась в закон наследования культуры; 2) педагог как источник опыта воплотился в закон социализации; 3) сам обучающийся как источник собственного опыта получил воплощение в законе самоопределения; 4) опыт обучающегося, предшествующий моменту обучения, предстал перед читателями как закон последовательности.

Не говоря уже о том, что выделенные четыре закона реально на статус законов не подходят (закон есть выражение устойчивой связи между явлениями) — от силы на принципы, отметим, что выделение четырёх источников опыта смешало в одну кучу всю объективную реальность (1), педагога, её субъекта (2) и «раздвоенного» ученика (3 и 4) — это раздвоение добавило к самому ученику его опыт. Все четыре фрагмента при этом поставлены в один ряд! Вся реальность, два её субъекта и опыт одного из них... Комментарии излишни: трудно придумать что-либо более нелепое! Попытка построить теорию, многозначительно заявленная в книге и просвеченная для научного сообщества устно, явно провалена. Другие подобные попытки нам пока неизвестны.

Ещё один взгляд на педагогическую теорию. Обсуждение теоретического статуса педагогики обуславливает необходимость кодирования *объекта* изучения этой науки, — для педагогики при всей полифонии терминологического и содержательного описания основных понятий и категорий *объектом* является личность обучающегося и воспитанника, а также педагогический процесс как стратегия формирования личности; при этом отмеченные два компонента рассматриваются в тесном единстве: педагогика одновременно изучает личность как субъекта обучения и воспитания и «творит» её в соответствии с предъявляемым системе образования социальным заказом и тем идеалом, который обозначается множеством

идей мыслителей-философов, культурологов и психологов. Педагогический процесс для обучающегося представляет собой решение предъявляемых педагогом образовательных задач: учебных, воспитательных, задач развития, понимаемого как достижение приращенности в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах (по принятому сегодня в психологии тезису о том, что интеллект, эмоции и воля являются тремя формами психического отражения индивидом окружающей действительности). Для педагога этот процесс есть проектирование деятельности ученика и собственной деятельности по организации ученического «бытия» в образовательной действительности, осуществление разработанного проекта и оценка достигнутого учеником образовательного результата, рефлексия с позиций соответствия достигнутого самим собой и учеником желаемому, первоначально спроектированному, коррекция первоначального проекта.

Предлагая читателю авторское видение педагогической теории, мы сразу отметим, что объектная определённость современной педагогики при кажущейся очевидности проблематизируется, и это является первым ударом по педагогической теории (в предположении, что она уже существует) — представленное выше кодирование объекта, например, проявляет трудность разделения, разграничения этого объекта с объектом педагогической психологии. Последний обозначается, например, как факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса или как процесс учения, включающий в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащихся, условия, дающие наибольший эффект развития. Серьёзное, значимое пересечение предметов двух областей знания очевидно, и претензии таким образом объектно обозначенной педагогики на относительно автономную, самодостаточную теоретическую форму существенно снижает.

Здесь мы хотели бы вслед за результатом сформулировать *проблемный формат* кодирования объекта педагогики. Отмеченная выше тесная её связь с педагогической психологией выводит на поверхность проблему возможности отделения педагогики от психологии. Первый возможный вариант её решения — считать педагогику

областью прикладного знания, на котором «апробируются» идеи педагогической психологии, и в процессе такой «апробации» получается новое знание, на самостоятельный теоретический формат не претендующее. В этом случае термин «педагогика-наука» трансформируется в «педагогику-учение» или в «педагогику-знание». Второй вариант — разделить в педагогике научно-прикладное и научно-теоретическое, отнеся к последнему, например, всё, что выходит по уровню обобщения за рамки традиционных дидактики и теории воспитания: субъект-субъектные отношения, категории объективного и субъективного в воспитании, соотношение процесса управления учебным заведением и учебно-воспитательного процесса, который в нём осуществляется, и т. п., а также «педагогическую саморефлексию», включающую аксиматику, категориальный строй и структуру, синтактику, семантику и семиотику, соответствие её теоретических построений общенаучным канонам и т. п. При этом проблему связи педагогики с педагогической психологией «отодвинуть» в междисциплинарный контент знания, признаваемый тем не менее как из педагогического знания не исключаемый. Третий вариант — попытаться сформулировать педагогическую теорию, относительно обособленную от психологии, с трактовками процессов учения, обучения, воспитания, развития относительно самостоятельными, позволяющими внепсихологическое рассмотрение. Это нам представляется наиболее трудным.

Перейдём далее к **структуре теории**. В ней традиционно выделяется пять компонентов, и к *первому* относится множество зафиксированных опытных фактов, экспериментально качественно или количественно представленных, позволяющих научно-педагогическое осмысление, но в рассматриваемый момент не включённых в систематизированное педагогическое знание. Множество подкрепляющих примеров можно привести: к числу таких опытных фактов относится выявляемая практикой образования несформированность у учащихся (школьников, студентов, специалистов с дипломом вуза и т. п.) тех или иных знаний, умений, компетенций, стратегий деятельности, которые можно и целесообразно осмыслить в педагогическом ключе, попытаться вскрыть на уровне причины, обратившись, например, к несформированности тех

или иных знаний на ранней стадии обучения, обуславливающей неумение студента применять более сложное знание (в которое раннее знание включено как часть в целое) в процессе решения задач на поздней стадии обучения. Или наоборот, достигаемое сконструированной каким-либо практиком методикой достижения позитивно ценных результатов обучающимися, которое требует осмысления на уровне конкретных *причин* достижения фиксируемого позитива, на уровне педагогических условий, этому позитиву способствовавших. **Множество таких фактов сегодня педагогикой зафиксировано**, и это можно отнести к результату положительному, чего нельзя утверждать относительно других компонентов педагогической теории.

К таковым относят исходные *основы педагогической теории (второй компонент)*, включающие осмысление того, какие утверждения принимаются теоретиками от педагогики в качестве допущений, истинность которых постулируется, а также осмысление перечней утверждений, уже установленных исследователями-предшественниками, как принадлежащих самой педагогике, так и смежным наукам. Многие авторы в связи с этим отмечают отсутствие в педагогике общепризнанного свода законов с точными формулировками и не осознаваемое теоретиками и практиками образования постулирование истинности того или иного утверждения, позволяющее исследователям от педагогики получать результаты, заранее заданные, однако на решение реальных педагогических проблем претендовать не способные. К сожалению, со всем перечисленным трудно не согласиться: например, множество лет (с середины прошлого столетия) декларируемые в качестве основ дидактики принципы обучения (научность, наглядность, доступность, системность, практическая ориентированность и др.) однозначных, внятных авторских раскрытий содержания в большинстве случаев не предлагают, основания классификации (типологии) принципов авторы также не проявляют, лишь сетуя на то, что такое основание найти трудно.

Отсутствие «постулативных» основ педагогики добавляемо существенной зависимостью целей обучения и воспитания от социального заказа системе образования, который в условиях

российской действительности последних десятилетий существенно изменился и сформулирован социумом во многих аспектах неясно.

Третьим структурным компонентом педагогической теории должны были бы стать методы доказательства и правила вывода следствий из общих положений, основанные на формальной и диалектической логике, специализированных с учётом особенностей конкретного содержательного поля, в нашем случае педагогического. Посредством этих процедур наука в состоянии приходиться к формулировкам состоятельных, содержательных, внутренне непротиворечивых суждений и умозаключений. С данным компонентом теории следует соединить предлагаемый авторами компонент *четвёртый*: это совокупность надлежащим образом выведенных из исследовательского материала следствий доказанных утверждений, качественных интерпретаций количественных выводов и т. п. Множество методологов сетуют на то, что в педагогике этого чётко кодированного процедурного компонента нет.

С последним тезисом нельзя полностью согласиться. Ряд элементарных логических операций в педагогическом знании и педагогическом исследовании вполне проявлены. Например, такие логико-содержательные формы, как *«социально ценное знание (умение, качество личности) не сформированы у студентов, и следовательно, позитивно ценной будет разработка методика или технологии его формирования»*, или *«разработанная авторская методика на ограниченной выборке проявляет позитивно ценный образовательный результат студента, и потому есть основания рассматривать возможность внедрения или апробации этой методики на более широкой выборке»*. Как и такие формы: *«из нескольких возможных обучающих методик наиболее ценной будет та, которая за более короткое время позволяет обучающемуся достигнуть более значимых образовательных результатов»* или *«поскольку внедрение разработанной методики в учебный процесс требует существенного дополнительного резерва учебного времени, следует обсудить возможность параллельного использования методик, способных реализовать временное компрессирование традиционного учебного контента»*.

Помимо приведённых логико-содержательных форм, проявляющих способы вывода педагогических суждений и умозаключений,

следует отметить, что хотя и не в полной мере, но в педагогике достаточно корректно в первом приближении проявлены причинно-следственная и кондициональная (условная) детерминации, процедуры классифицирования, обобщения и аналогии.

Обобщая данный блок информации, отметим: *процедурная логико-гносеологическая кодированность медленно, постепенно проникает в педагогику и осознаётся учёными, хотя до завершённого решения, соответствующего полноценному теоретическому формату педагогического знания, ещё далеко.*

Применительно к данному сегменту рассмотрения педагогической теории проблемный формат может быть выражен, например, так: если вполне понятно, как осуществляется в педагогике *индуктивное обобщение* и все связанные с этим вопросы, то весьма трудно проявить возможность *дедуктивных* процедур, корректного вывода следствий из общих положений, конкретных логико-содержательных шагов, сопровождающих такие процедуры. Понятным аналогом того, о чём идёт речь, является такая форма: все газы сжимаемы, кислород — газ, а следовательно, он сжимаем. В педагогике это весьма плохо проявляемо, нет ничего кроме весьма незатейливого, например такого: *учебные задачи... (такого-то типа) способствуют развитию у студентов и школьников позитивно ценных когнитивных качеств и стратегий деятельности; сконструирована задача обсуждаемого типа, следовательно, её использование позитивно ценно и включается в методiku обучения.* Более серьёзного с точки зрения теории дедуктивного подкрепления в педагогике пока не разработано.

Пятым компонентом теории является система критериев (средств) ориентации разрабатываемой теории в содержательном и временном отношениях — как части, которая должна найти место в известном целом и стыковаться с этим целым, которое есть действующая система педагогического знания. Иначе говоря, новое знание должно найти себе адекватное по масштабу выводов, глубине рассмотрения и согласованности (или несогласованности) со знанием предшествующим место в наличном педагогическом знании, систематизированном и классифицированном. Такую систематизацию, например, представляет в своей книге Н. В. Бордовская [5],

однако вызывает сомнение используемое слово «педагогическая система». Иначе как на метафоричное обозначение упорядоченности, смыслоогласованности, логической опосредованности различных элементов педагогической действительности предлагаемая авторами *система* в педагогике сегодня претендовать не может — *система* есть множество элементов, чётко проявленное с точки зрения их всевозможных связей, их изменения при мысленном удалении одного из элементов из тестируемой системы, с точным пониманием возможности её дополнить или исключить из неё тот или иной элемент (это — грубо пересказанный системный анализ). Для педагогики такая проявленность — дело далёкого будущего, и множественно используемые термины со словом «система...» могут быть названы лишь упорядоченными совокупностями.

Наконец, в теории педагогики должны найти место критериальное диагностирование состояния практики и показания для реализации нового «предписывающего» педагогического знания в образовательной практике. Здесь также можно отфиксировать понимание тезиса сообществом педагогов-исследователей на уровне общего подхода и неумение применить общее в конкретной исследовательской практике: практические рекомендации часто носят слишком общий характер, методические разработки не доводятся до стадии готовности внедрения в практику, экспериментальная проверка результатов буксует во многих сегментах; очень трудно правильно поставить и корректно решить математическую задачу о выяснении значимости различия показателей контрольной и экспериментальной выборки обучающихся, трудно соблюсти критерий случайности выборки и их соответствие множеству требований, чётко не обозначаемых авторами учебников по математической статистике.

В этих условиях мы считаем возможным ожидать от исследователей-педагогов нечто похожее на СЛЕНТ (известный термин «строительные леса естественнонаучной теории») — мы назовём это *теоретическими построениями*. Они уже сегодня в условиях слабого кодирования теоретического формата в педагогике вполне могут включать фиксирование противоречий между необходимым с точки зрения социального заказа и реальным уровнем сформированности у обучающихся тех или иных знаний, умений и личностных

качеств, кодирование степени исходной разработки проблемы, формулировку гипотезы о подходах и условиях, способных ликвидировать выявленный педагогический негатив, выработку маршрута её проверки. После проведения педагогического эксперимента, подтверждающего хотя бы некоторую «часть» гипотезы, исследователь имеет право на формулировку подтверждённых положений гипотезы в утвердительном формате — это будет совокупность положений, содержащих модельные описания способов достижения позитивно ценного педагогического результата, обоснованные границы их применимости, педагогические условия достижения этого позитива. Эта совокупность и есть одно из возможных *педагогических теоретических построений*, пригодных для науки слабой гносеологической версии.

«Теоретическая норма» в педагогическом поиске. Анализ философской и науковедческой литературы со всей убедительностью показывает, что сегодня даже в гуманитарной науке слабой гносеологической версии созерцательное, описательное представление отстроенной от исследователя объективной реальности современному состоянию научной методологии не соответствует. Объективная реальность так или иначе в процессе научного анализа трансформируется в предметно-научную реальность, предполагающую конструирование авторами модельных объектов и процессов, удобных для дальнейшего исследования, получения нового педагогического знания или модификации знания известного, использование специальных процедур — методов научного исследования, применение их к модельным описаниям педагогической реальности и сравнения полученных теоретически результатов с экспериментальными.

Применительно к естественным наукам и психологии эта тема давно обсуждалась. Например, во многих работах ставится вопрос о диалектике натуралистического и социокультурного подхода: первый ориентирован на тезис о том, что мир объектов знания независим от человека как субъекта познания, второй — на то, что мир объектов знания постоянно достраивается самим человеком в процессе познания за счёт представления изучаемого фрагмента объективной реальности средствами конкретной науки. Анализ связи двух подходов (первый отражает идею классической

науки, второй — неклассической и частично постнеклассической) детерминирует необходимость противопоставления *объективной реальности* и *предметной реальности науки*. Последний вывод подкрепляется, например, тем, что в последние 30 лет педагогические исследователи и практики столкнулись с фактом существования альтернативных теоретических схем, взглядов, концепций, предписывающих педагогической действительности разные системы «реальных объектов». Это наглядно свидетельствует о сложном и весьма неоднозначным образом опосредованной связи научного знания с эмпирическим миром педагогического поля. При этом мы согласны с тем, что в любом случае сегодняшнему видению методологии педагогики концепции созерцательного отражения учёным реальности уже не соответствуют, и осуществлённый множественно методологический анализ абсолютно закономерно ставит вопрос о введении в науковедческий арсенал педагогики различий между *реальностью объективной* и *предметной педагогической реальностью*. Такую реальность можно обозначить как достигаемую в процессе научно-педагогического обращения к выбранному для изучения сегменту педагогической действительности, — и данное обращение заключается в научной «обработке» педагогического сегмента с целью придания ему формы, удобной для исследования, целью которого является получение знания нового, ранее неизвестного или модификации уже имеющегося знания недостаточной степени логико-содержательной выстроенности или обобщённости.

Изученная и представленная в философии математики и естествознания, в методологии педагогики эта проблема является относительно новой, однако весьма «острой»: например, в последние годы непонимание связей между объективной педагогической реальностью и реальностью научно-предметной спровоцировало широкое внедрение в педагогическое академическое письмо таких терминов, как «образовательное пространство», «образовательная среда», «образовательный континуум», «образовательное поле» и им подобных, получивших за очень короткое время со дня рождения массу противоречивых толкований, определений, содержательных раскрытий, иногда относящих данные термины

к числу метафоричных, а иногда раскрывающих смыслы весьма туманно и неопределённо, посредством ещё менее понятных слов и сочетаний.

Не претендуя на высказывание *обобщённых* философских выводов по вопросу о соотношении в педагогическом исследовании реальности объективной и предметно-научной, мы затронем лишь ряд *частных аспектов* темы. Попробуем определить, чем различаются объективная реальность и педагогическая предметно-научная. Во-первых, присутствием в последней идеальных (идеализированных) объектов, о которых подробно пойдёт речь ниже. Во-вторых, наполненностью реальности объективной педагогическими событиями, а второй — научно-педагогическими фактами, которые выводят исследователя на формулировку научной проблемы, которая в свою очередь проспецирует формулировку научной гипотезы, опирающейся на вскрытые научные факты, задействует их модельное описание посредством «включения» в протекание модельно представленных педагогических процессов; полученный модельный результат «переносится» посредством практической апробации в педагогическую действительность, и диагностированные результаты позволяют выявить степень адекватности предложенного исследователем модельного описания. Наконец, в-третьих, предметно-научная педагогическая реальность неизбежно инкрустирована общеметодологическими регулятивами осуществления научного исследования, вытекающими из них частнонаучными принципами, а также конкретными «правилами» научной деятельности, в частности, правилами исследовательского взаимодействия и научного диалога.

Кроме того, атрибутом предметно-научной реальности является пласт «неявного знания» (М. Полани), включающий массу не относящихся непосредственно к научной методологии сюжетов, играющих роль в научном открытии, в достижении исследователем научного признания, а также множество не осознаваемых на рационально-логическом уровне способов формулировки выводов, нестандартных решений, оказывающихся верными, — нечто похожее на научные озарения, инсайты и т. п. Не подвергая сомнениям авторский анализ М. Полани проблемы для естественнонаучных

областей знания, отметим, что в науках «слабой гносеологической версии» весь отмеченный контент играет как позитивную, так и негативную роль, позволяя авторам выдавать за научные достижения различные необоснованные домыслы, «гениальные» догадки, «креативные» решения за гранью элементарного здравого смысла. Всё это обуславливает неизбежное обращение педагогической науки к категории *теоретической нормы*. Представим в связи с этим некоторые наши выводы относительно возможности соблюдения теоретической нормы в современном педагогическом знании и методах его получения.

К такой норме мы прежде всего относим возможность позиционировать в таком знании феномен **педагогический факт** — главным образом потому, что описание данного феномена в педагогических источниках проявляет сильную полифонию. В современном науковедении особо выделяется проблема соотношения факта и теории. Одной из крайних, экстремальных форм её решения является методологический фактуализм, принимающий за основу независимость научного факта от теории; противоположная концепция, именуемая в науковедении теоретизмом, проповедует органичную, имманентную встроенность фактов в структуру теории.

И одна, и другая точки зрения имеют множество историко-философских подтверждений, однако обе проявляют непродуктивность подходов, начисто отвергающих те или иные свойства, особенности проявления, качества феноменов и объектов окружающей реальности, а также конструкторов описывающего их знания. Фактуализм отодвигает в сторону, необоснованно принижает роль создателя той или иной теории, открывая зелёный свет тому, кто открывает новые факты. При этом остаётся неясной возможность интерпретировать найденные факты теоретически, встроить их в уже существующие теории или гипотезы, равно как и открыть дорогу созданию новых теорий и гипотез, соотнеся их с теми теориями, которые известны к моменту нахождения фактов. Теоретизм, наоборот, перегружает теоретическую насыщенность фактов, жёстко привязывает их к теориям и гипотезам. Не отвергая факты как чувственные представления, сопровождаемые языковым обозначением, «теоретисты» ставят факты в жёсткую зависимость от теорий. Одним

из философско-методологических подкреплений этого тезиса является позитивистская концепция Т. Куна, доказывающего в работе «Теория структуры научных революций» детерминированность фактов научными теориями, а также отчасти концепция современного методолога П. Фейерабенда. Нахождение «золотой середины» между двумя приведёнными крайними точками зрения — актуальная проблема как науки в целом, так и педагогики в частности. О последнем следует говорить подробно.

Во-первых, педагогические факты следует классифицировать на единичные и имеющие ту или иную степень распространённости в образовательной действительности: неуспевание того или иного знания может быть зафиксировано как в единичном, обнаруженном у конкретного обучающегося проявлении, так и в проявлении массовом, обнаруженном на той или иной статистической выборке. Далее педагогическое фиксирование «массовых» фактов целесообразно, по нашему мнению, проводить аналогично предложенному И. Кантом в работе «Критика чистого разума»: «...при построении умозаключений разум стремится свести огромное разнообразие знаний к наименьшему числу принципов и таким образом достигнуть высшего их единства...». Отмеченная аналогия звучит так: при обозначении того или иного педагогического факта всё зафиксированное в образовательной реальности *множество* проявлений (качеств обучающегося, степени владения им теми или иными учебными умениями и т. п.) целесообразно привести к *наименьшему числу* типологических обозначений, выраженных с помощью терминов педагогической науки и терминов из родственных педагогике областей знания. Например, различные ошибки, допускаемые школьниками или студентами при решении математических задач, типизируются и кодируются исследователем стилистически как неумение осуществлять те или иные математические операции (с подробным типологическим перечислением), применять определённые теоремы, леммы, правила корректного выполнения «шагов» при решении задач известного класса.

При этом для педагогики вполне применима такая схема выявления научного факта, первым шагом которой является фиксация объективно наличествующего события (событий) педагогической

действительности, вторым — языковая презентация этого события с попытками типизировать весь массив отслеженных событий, объединить их в группы, классы, совокупности по тому или иному основанию. На приведённых выше примерах исследователю можно выявить, в частности, неумение студентов находить неопределённые интегралы, включающее: типы функций, интегралы от которых не могут найти студенты; конкретные коды математических операций, с которыми студенты не в состоянии справиться; конкретные шаги, требуемые для корректного перехода от одной операции к следующей, которые представляют массово проявляемые затруднения для студенческой аудитории.

Третьим шагом при выявлении педагогического научного факта является, на наш взгляд, применение прикладного инструментария, позволяющего претендующее на научный факт утверждение верифицировать — в обсуждённом только что примере к такому инструментарии могли бы быть отнесены специальные диагностирующие задачи, включающие проверку умений осуществлять действия, математические операции, связанные с интегрированием функций; при этом весь предлагаемый инструментарий необходимо включает те типы функций, действий и операций, неумение осуществлять которые студентами подозревает фиксирующий факт педагог-исследователь. Результаты обсуждаемого диагностирования в ряде случаев позволяют подтвердить начальное предположение исследователя, а чаще дополнить его, например, проявлением дополнительных операций, действий, которые не в состоянии грамотно осуществить студенты, а также функций (включённых в условия предлагаемых для решения задач), неопределённые интегралы которых студенты не могут правильно отыскать. Впрочем, необходимо предусмотреть и такие ситуации, когда ряд операций, которые «по первоначальному подозрению» были неосуществимы студентами, на самом деле широкого распространения не проявляют и требуют анализа лишь на уровне индивидуального проявления. Понятно, что в зависимости от результатов проводимого диагностирования предполагаемый исследователем-педагогом научный факт либо подтверждается, либо опровергается, либо дополняется в какой-либо части.

Четвёртым шагом при выявлении педагогического факта является использование исследователем теоретического инструментария для обнаружения обсуждаемого факта и его интерпретирования — сам этот тезис автоматически проявляет нашу авторскую позицию по поводу теоретической «нагруженности» педагогических фактов в логике диады «фактуализм — теоретизм»: мы склоняемся к признанию как объективной данности *тесной связанности* фактов с педагогической теорией. Эта *связанность* для факта педагогического проявляется, по нашему мнению, в первом приближении, в формулировке этого факта на языке теории педагогики: приведённый методико-математический пример возможен как интерпретируемый посредством таких категорий, как «познавательный барьер», «несформированность мыслительного умения», «недостаточность предшествующего опыта обучающегося для решения учебной задачи», «неразвитость умений применения теоретических знаний на практике» и др.

Связанность педагогического факта с теорией проявляется и на уровне согласованности/несогласованности этого факта с теми или иными положениями и выводами теории. В приведённой выше иллюстрации из методики обучения математике факт неувоенности студентами конкретных умений может быть согласован, например, с известной теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина с учениками): надежда на успешное формирование у студентов умений интегрирования в стихийном формате, без выделения педагогом логически связанных этапов освоения сложного мыслительного умения и включения студентов в поэтапную деятельность по их освоению, обоснованная теоретически и множественно подкреплённая образовательной практикой, напрасна. Возможно, что именно это и приводит к фиксируемому исследователем педагогическому факту негативного формата.

В ряде случаев выявленный исследователем педагогический факт не согласуется с педагогической теорией: например, очень часто следование теории поэтапного обучения школьников или студентов решению математических или физических задач не приводит педагога-исследователя к ожидаемому результату,

фиксируется как научный факт неуспеваемость обучающихся требующих для решения задач умений. В этом случае обнаруженный научный факт после всех описанных выше четырёх «шагов» требует анализа обстоятельств конкретного учебного процесса, приведших к неуспеваемости ожидаемого педагогом контента умений, в частности, анализа того, насколько корректно соблюдалась на практике сфокусированная на исследуемый её фрагмент педагогическая теория, насколько обоснованно и вдумчиво применялась вытекающая из неё методика, насколько грамотно проведена диагностика сформированности ожидаемых исследователем умений студентов и т.п. Если по всем этим позициям ответ положительный, то возникает вопрос о необходимости корректировки самой теории, например, в части, связанной с доопределением педагогических и методических условий достижения прогнозируемого позитивно ценного результата, с конкретизацией области применимости теории, уточнением возрастного формата обучаемых, для которых теория пригодна в полном формате, а также в каком-либо усечённом, иногда с уточнением необходимого стартового уровня обучаемых и уровня подготовки педагогов для практической реализации разработанной теории. Конечно, известны и примеры осознания в процессе выявления научных фактов необходимости серьёзного, фундаментального пересмотра самих основ педагогической теории, её стержневых идей: к таким примерам относится, в частности, многократно упоминаемая в работах А. М. Новикова ассоциативно-рефлекторная теория учения, на определённом этапе развития практики образования показавшая как минимум свою содержательную ограниченность. Особо сложной является ситуация, когда первые обсуждённые выше три «шага» в выявлении научно-педагогического факта успешно осуществляются (и вроде бы факт уже почти «готов» к своему подтверждению), а корректного теоретического подтверждения не складывается. Один из таких примеров находим в книге В. М. Розина «Методология: становление и современное состояние» (М.: МПСУ, 2005): автор обсуждает критику Л. С. Выготским психолого-педагогической концепции Ж. Пиаже и удивляется тому, что якобы ложные теоретические основания Пиаже не согласуются с данными, ожидавшимися автором

из «вытекающих» из этих теорий результатов наблюдений. Вроде бы научный факт налицо, а теоретическая его подкреплённость не выявляется, и аналогичную ситуацию В. М. Розин проявляет и по отношению к теориям самого Выготского, в которых иногда нет обоснования и истолкования наблюдаемых и описываемых психологом уверенно диагностированных фактов.

Мы надеемся, что вполне ясно проявили свою приверженность к теоретической нагруженности педагогических фактов и продемонстрировали различные варианты её проявления, иногда весьма неоднозначные. Конечно, этим не ограничивается проявление теоретической нормы в педагогическом знании, несмотря на то, что к современной педагогике в целом термин «теория» пока применим весьма слабо. Далее речь пойдёт о таком неизбежном для теоретической нормы атрибуте, как **научно-педагогическая проблема**.

Как указывает известный исследователь методологической тематики А. А. Ивин, *проблема* неизбежно фиксирует некоторое затруднение, «колебание, неопределённость, всякую ситуацию, которая не имеет соответствующего обстоятельствам решения и заставляет остановиться и задуматься» (Ивин А. А. Логика. М.: Гардарики, 2004). Применительно к педагогике сформулировать научную проблему означает сформулировать желаемое позитивно ценное достижение, фиксируя поиск путей преодоления неизбежно возникающих при этом трудностей, — именно такой формат, по нашему мнению, призван отличить научно-педагогическую проблему от простой постановки вопроса *как достигнуть позитива*, сплошь и рядом присутствующей сегодня в педагогических диссертациях. Это означает, например, возможность для исследователя привести следующие утверждения вопросительного статуса: а) как в условиях дефицита учебного времени, резко возрастающего объёма научных и практических знаний, необходимых современному специалисту, участвующему в интеллектуальной деятельности, очень быстрого устаревания знаний <...> создать грамотное теоретическое обеспечение востребуемого практикой образования решения по поводу критериев отбора содержания учебного материала; б) как в условиях современной полифонии кодирования целостного объекта исследования педагогики, неопределённости её постулативных

содержательных основ, неосознания правил логического выведения следствий из основных положений, непроявленности теоретической нормы корректного педагогического знания, нечёткости осознания соотношения результатов педагогического эксперимента и тестируемой с его помощью теории <...> осуществить корректные теоретические построения частного характера, трансформировать простое описание педагогической реальности в грамотное выявление различных критериев, детерминаций условного и причинно-следственного статуса, в осуществление гносеологически выверенных доказательств и обоснований выдвигаемых в исследованиях утверждений и выводов; в) как в условиях трудного доступа к достоверным документальным источникам, архивировавшим события педагогической действительности прошлого, противоречивости приводимых в них данных и интерпретаций исторических событий, связанных с педагогикой и образованием, осуществить максимально достоверную реконструкцию исследуемого педагогического прошлого, позволяющую осуществить историческую экспертизу планируемых образовательных инноваций. Первая формулировка соответствует исследованиям практико-педагогической направленности, и в частности, методическим; вторая — исследованиям теоретико-педагогического и методологического профиля; третья — работам историко-педагогического ракурса.

Попытки решения поставленной проблемы приводят педагога-исследователя к *гипотезе*, и если последняя претендует на статус фрагмента обсуждаемой в статье *научной теоретической нормы*, то помимо множественно описанных в работах по науковедению критериев такая гипотеза должна адресоваться к *идеализированному объекту* или/и к идеализированному модельному описанию феномена педагогической действительности. Это, на наш взгляд, относимо не только к математическим и естественнонаучным теориям (как почти повсеместно считается), но и к прикладным теориям социогуманитарного профиля. Соглашаясь с науковедами в том, что идеализированные объекты есть принадлежность мира теоретических объектов, так или иначе абстрагированных от свойств и особенностей объектов реальных, которые для выбранного ракурса их рассмотрения несущественны (или не очень существенны), мы

хотели бы конкретизировать этот вывод в части *способов идеализации и вытекающих из этого смыслов, позволяющих получить новое ценное педагогическое знание*. Это, на наш взгляд, важно в связи с повсеместно распространённым тезисом о том, что конструирование педагогической теории классического типа непродуктивно, при этом под «классикой» как раз и понимается естественная для физики, химии, технических и других областей знания задействованность абстракций и идеализаций, идеализированных объектов и феноменов идеализированного представления. Наше мнение противоположно, и мы считаем, что идеализированные объекты и феномены обязательно должны присутствовать и в педагогике, проявлять её соответствие теоретической норме; и вся трудность состоит в нахождении правил перехода от результатов модельного описания к педагогической реальности. В связи с этим мы выскажем ряд авторских соображений.

Педагогический живой объект для научного описания непременно требует абстрагирования от массы несущественных для конкретного исследования ракурсов и особенностей. Представляя объект педагогического воздействия как *субъект обучения*, мы неизбежно должны абстрагироваться от массы других ракурсов его возможного рассмотрения: мы не включаем в наше рассмотрение массу «внеучебных» сюжетов, например, связанных с особенностями личности школьника или студента как будущего семьянина, гендерные аспекты, особенности проявления эмоций, характера, наконец, аспекты, связанные с воспитанием, если только не стоит исследовательская задача проявить ту или иную конкретную связь обучения и воспитания.

Следующий, менее тривиальный аспект абстрагирования отличен в педагогике от естественных наук: все материальные точки в физике не имеют размеров и одинаковы, но все ученики в педагогике разные, потому здесь абстрагирование на предмет отсутствия чего-либо или проявленности в максимально возможной степени требует каждый раз специального обсуждения. К возможным вариантам такого обсуждения здесь относятся, например, конкретные (соответствующие рассматриваемой ситуации) априорные предположения: а) о сформированности у студента тех или иных

элементов знаний, необходимых для последующего формирования исследуемого автором проекта умений или стратегий деятельности; б) о готовности обучающего педагога к осознанию и адекватной исследовательскому замыслу реализации идей и методик автора педагогического исследовательского проекта; в) о достаточной мотивационной заряженности студентов, достаточной для освоения инновационной методики, и ряд аналогичных других. Это — примеры перехода от педагогической реальности к идеализированному объекту (процессу), но, конечно, осуществляются и обратные переходы: по результатам сопоставления теоретически предсказанных педагогом-исследователем результатов (освоения студентами тех или иных умений) и результатов, наблюдающихся в реальной практике образования, происходит коррекция соответствующего фрагмента педагогической теории, доопределение характеристик модельного идеализированного объекта, уточнение условий протекания процессов, как правило, в сторону уточнения (иногда ужесточения) условий, заданных первоначально, наложения дополнительных ограничений и т. п.

Например, изначально проектируемые способы авторской алгоритмической версии реализации деятельностного подхода в обучении, предъявляемые пригодными на всех этапах обучения, в процессе соотнесения результатов эксперимента и теории уточняются и предъявляются усечённо: лишь на начальных этапах усвоения основ знаний, обучения решению типовых задач и освоения элементарных практических действий.

Такова педагогическая исследовательская реальность, сочетающая переход от объектов и процессов, непосредственно наблюдаемых в действительности, к идеализированным, модельным, и наоборот.

Обсуждение теоретической нормы в педагогике предполагает и такой сегмент, как *теоретическое кодирование полученного исследовательского результата*. К числу содержательных расшифровок отнесём фиксирование той ситуации, когда экспериментальный корректно интерпретированный педагогический результат *подтверждает* исходный теоретический посыл и теоретическую форму исследовательского рассуждения. Например, повышение

уровня сформированности у студентов важного для будущего профессионального развития контента знаний могло бы быть интерпретировано исследователем, разрабатывавшим проблему влияния на усвоение отмеченного контента включения в содержание образования логической формы предъявляемого студентам знания. Второй содержательной расшифровкой является ситуация, когда полученный педагогический результат наряду с подтверждением исходного теоретического посыла содержит то, что из этого посыла *непосредственно не вытекает, непосредственно с ним не связано, то, что исходной теоретической схемой не прогнозируется*, — с некоторой степенью условности это можно назвать результатом побочным. В таком случае перед исследователем возникает задача поиска другого теоретического посыла, и вполне возможно, другой схемы рассуждений, ведущих от принятых посылов к выводам (естественно, в желательном формате не противоречащих первым). В предыдущем примере усиленное внимание исследователя к логической форме в содержании учебного материала для студентов может обнаружить проявление у студентов сформированности отдельных логических умений на основе самостоятельного решения ими учебных задач, например, умений корректного интерпретирования ответа задачи с помощью предельных переходов. При этом исходный теоретический посыл мог такой результат явно не спрогнозировать, и поиск дополнительных теоретических схем актуален.

Особо интересен случай, когда полученный педагогический результат для исследователя оказывается неожиданным, поскольку исходный теоретический посыл экспериментально в образовательной практике *не подтверждается*, например, желаемый уровень сформированности у студентов предполагаемых теорией умений не достигается. Такая ситуация является *вызовом* исходной теоретической схеме и предполагает корректное её осмысление: а) насколько результат эксперимента опровергает сам теоретический посыл, поскольку вполне возможно, что напрямую опровергаема лишь обучающая методика, которая в большинстве случаев отражает лишь небольшой сегмент замысла или не вполне жёстко (однозначно) с ним связана; б) насколько корректно был осуществлён формирующий педагогический эксперимент,

удалось ли экспериментатору соблюсти все условия, заявленные разработчиком методики (вытекающие из исходного замысла), не было ли влияния различных случайных факторов, а если такое выявлено, то насколько оно могло бы быть ликвидировано в последующем эксперименте; в) если корректность эксперимента не вызывает сомнений, то в какой конкретно части подлежит критическому осмыслению исходный теоретический посыл, могла ли бы быть логически правомерной его частичная коррекция, без «слома» основной идеи.

Особым случаем, который необходимо отметить, является такой, когда позитивно ценный и грамотно диагностированный педагогический результат не находит теоретического подкрепления, — в этом случае поиск теоретического посыла является актуальной исследовательской задачей.

К теоретическому кодированию педагогического результата относится также осмысление его автором и экспертирующим сообществом *логики* получения автором предъявляемого продукта, включающее: осознание степени правомерности обобщения вывода, полученного на конкретной выборке объектов на ту или иную генеральную совокупность; осмысление правомерности аналогий между образовательными системами прошлого и современными; осмысление теоретической (в основном философской и психологической) выверенности исходных посылов исследовательского замысла; осознание корректности дедуктивных умозаключений — этот пласт детально представлен в работе [23] и мы его подробно не обсуждаем.

Объяснение и прогноз. Обсуждая теорию в педагогике, мы должны обсудить её объяснительную и предсказательную функции. Какой бы гнев коллег-ревнителей педагогической демаркации не вызвало наше мнение, мы адресуем объяснение педагогических феноменов психологическим механизмам формирования умений, компетенций, знаний, позитивно ценных стратегий деятельности, — эти механизмы подразумевают процессы памяти, внимания, мышления, воображения и др. и то, как развиваются, закрепляются в качестве психических новообразований и экстериоризируются соответствующие структуры личности. Прогностическая функция

педагогической теории также реализуема, и в общем виде это можно представить для примера такими тезисами:

— несформированная на младшей ступени вузовского обучения общая форма решения... (таких-то задач) приведёт к тому, что в... (таких-то дисциплинах) старшей ступени обучения овладение... (таким-то умением, компетенцией, стратегией деятельности) будет затруднено;

— «не включённая» в профессиональный контент фундаментализация обучения в вузе, не ориентированное на будущую карьерную траекторию обучение на младшей ступени вузовского образования, скорее всего, приведут к неконкурентоспособности выпускника вуза на профессиональном поле;

— включение в педагогическое поле терминов и понятий из множества областей знания и практики приведёт к гносеологической деградации педагогики, потере ею научно-предметной самостоятельности, и это крайне затруднит научную коммуникацию.

В качестве интересного примера прогноза вновь задействуем текст из книги А. М. Новикова «Я — педагог» (М.: Эгвес, 2011) о судьбе Российской Академии образования. Вначале автор приводит исторический разворот деятельности академии с момента создания, особенно подробно в 70–80-е гг. XX в., акцентирует внимание на переломе рубежа 80–90-х гг. и потере РАО (новое название бывшей АПН СССР) той роли в образовании, которую она имела в ранние периоды [41]. Приводятся конкретные факты, выявляются негативные тенденции: закрытость, «междусобойность», недостатки в системе выборов, свёрнутость деятельности региональных отделений, неориентированность на решение злободневных проблем образования, чрезмерная «увлечённость» проблемами школы, неадресованность на множество других сегментов образования и ряд других. На основе такого исторического «разворота» деятельности научного учреждения А. М. Новиков осуществляет *прогноз*: если существующее положение дел сохранится, то РАО отомрёт сама собой («тихо скончается»).

Ценность такого прогноза подкрепляется обоснованием автором тех мер, которые необходимо осуществить — затем, чтобы печальный прогноз не оправдался: перекройка сети академических

институтов, избавление от научно непродуктивного кадрового балласта, создание общероссийского координационного плана НИР в области образования, педагогики и педагогической психологии, открытость общих собраний, ознакомление с решениями РАО широкой общественности, возрождение системы педагогических чтений под эгидой РАО, проведение всероссийских и международных конференций, расширение сети экспериментальных площадок, проведение открытых конкурсов на получение золотой медали РАО, восстановление деятельности в региональных отделениях и ряд других [41].

Приведём ещё один пример прогноза — он будет связан с развитием отечественной системы высшего образования М. В. Богуславского [3]. Этот прогноз будет представлен в формате желаемого — посредством определения ряда условий, следование которым обеспечит российскому вузовскому образованию перспективный положительный тренд. Среди таких: участие в международных образовательных программах, экстерриторизация профессорско-преподавательского корпуса (приглашение зарубежных лекторов и поездки отечественных профессоров за рубеж), вступление в систему международной аттестации и аккредитации, международная мобильность студентов, международный язык преподавания, ориентированность не на слепо копируемые западные образцы образования, а на отечественный потенциал, создание привлекательного образа процесса обучения и получаемого образовательного результата для студентов из стран Восточной Европы, Балкан, Азии и Африки, де бюрократизация управления вузами и формирование системы эффективного менеджмента. Автор делает выводы о большом потенциале развития системы отечественного высшего образования и проспектирует обозначенные выше векторы продуктивного «движения» к предполагаемому положительному результату.

Приведём ещё пример авторского прогноза — он будет связан с научными перспективами одной из областей педагогики — дидактики. Знакомясь с последними работами по проблемам дидактики, мы отмечаем резкий уклон в область научного обоснования самого существования такой области знания, и при этом возникают сюжеты содержания анекдотичного: например, в перечне тем исследования

лаборатории одного из научно-исследовательских институтов мы нашли формулировку «*дидактическое обоснование процесса обучения...*». Нелепость очевидна: о каком дидактическом обосновании обучения может идти речь, если дидактика по своему определению есть *теория обучения*? И массу других аналогичных примеров мы могли бы привести, и это настойчиво наводит на мысль о том, что как область педагогического знания дидактика вырождается, в значительной мере *исчерпывая себя*. Не формулируя это на уровне окончательного вывода, предлагая ему лишь дискуссионный статус, мы попытаемся подкрепить его на базе высшего образования, что нам наиболее близко и понятно.

Школьное образование по сравнению с вузовским, профессиональным образованием всё-таки гораздо более унифицировано, несмотря на значимую дифференциацию на старшей ступени. Вузовское образование проявляет гораздо более сильный разброс: обучение инженерное значимо отличается от обучения медицинского, и тем более от обучения специальностям военным, относящимся к полиции или связанным с чрезвычайными ситуациями, и ещё более — специальностям театральным, цирковым, литературным и т. п. Ещё сильнее этот разброс в области образования взрослых. В этих условиях задействуемый дидактикой сегмент *общих подходов* к обучению резко теряет в правах, уступая их частным теориям и методикам обучения и воспитания (так они уже давно именуются, например, в диссертационном сообществе — мы подчёркиваем слово *теория*). На этом частнометодическом поле необходимы новые исследования и открытия, отражающие всю степень *специфичности* учебного процесса в каждом из заявленных только что сегментов обучения. Отнесение этих исследований к общей дидактике вряд ли целесообразно — перспективным, с нашей точки зрения, является сектор частных теорий и методик (обучения военного, театрального, медицинского и т. п.).

Обозначая педагогическую прогностику как перспективную научную область, мы обращаем внимание на необходимость в процессе прогнозирования выявления *срока* предлагаемого прогноза: долгосрочный; прогноз на небольшой период времени, среднесрочный; ближайшая перспектива. Важно также предположение прогнозиста

о том, какие конкретно фрагменты прогноза потребуют корректировки, в какие примерно сроки, чем это может быть обусловлено.

Таковыми качественными прогнозами, конечно, не подтверждаются прогностическая функция педагогической теории, — эти прогнозы на глубоком теоретическом анализе не основаны (уровень анализа эмпирико-феноменологический) и приведены лишь для наглядной иллюстрации и для призыва к педагогическим теоретикам разрабатывать педагогическую прогностику. Так, современный качественный прогноз, как правило, связан с математическим моделированием, о котором подробно пойдёт речь в параграфе 2.1.

Феноменологическое и сущностное в педагогике. Обсуждённое выше диадное соотношение эмпирического и теоретического дополняется соотношением феноменологического и сущностного. Приведём пример. В книге «Я — педагог» (М.: Эввес, 2011) А. М. Новиков исследует элитарное обучение в вузе и приводит такие особенности личности выпускников элитных учебных заведений на основе анализа обучения в легендарном московском Физтехе: высокий уровень самостоятельности в учебной деятельности, чётко профессиональное самосознание, профессиональная ориентация с самых первых дней пребывания в вузе, разностороннее развитие, явно выраженные лидерские качества, сочетаемые с умениями работать в команде [41]. Это — уровень феноменологии.

Далее автор на уровне организационно-педагогических условий сформированности таких качеств выявляет сильные традиции учебного заведения, организацию в вузе возможностей для самореализации студента в непрофессиональном поле (кружки, спортивные секции, студии и т. п.), проведение встреч с интересными людьми, достигшими значимых высот в профессии, серьёзная методологическая подготовка, включённость студентов с самых начальных этапов обучения в проектную деятельность серьёзного содержания, предусматривающую создание конкретного результата, преподавание всех предметов на высоком уровне трудности, повышенная, напряжённая учебная нагрузка.

Это — уровень причинно-следственного и кондиционального анализа, проявляющий переход от феноменологии к поиску сущностного. Полноценный переход на уровень сущностного

предполагает в данном случае выявление психологических механизмов работы с одарёнными студентами и механизмов длительного сохранения и развития интеллектуальных способностей, проявленных личностью на уровне таланта.

В принципе уровень сущностного представления педагогического знания предполагает выявление скрытых, латентных механизмов протекания педагогических явлений, проявления причин и условий их осуществления, не лежащих близко к поверхности:

— выявление того, единственной ли является та или иная указанная причина, например, неуспеваемости студентов по той или иной дисциплине, неуспеваемости ими методов решения тех или иных задач;

— определение того, является ли совокупность выявленных кем-либо необходимых условий результативного применения той или иной методики обучения или воспитания условием достаточным;

— вскрытие того, не является одна ли указанная причина педагогического феномена цепью причинно-следственных связей, обозначение которых позволяет понять происходящее глубже, чем при выделении лишь одной причины;

— проявление широко распространённых заблуждений, «мифов», иллюзорных эффектов, представлений о преувеличенной сложности или обманчивой простоте.

Теоретический педагогический поиск. В заключение мы считаем необходимым рассмотреть ряд сюжетов не имеющего прямого выхода в практику *теоретического педагогического поиска*, адресующегося главным образом к методологии педагогики, и не претендующего на расстановку всех точек над *i*, высказать в порядке обсуждения ряд соображений типологического характера, предложить эскизы их содержательного наполнения. Начнем с перечисления некоторых содержательных линий такого поиска, к которым отнесём:

— выявление специфики методологии педагогики как отрасли социогуманитарного знания в логике категорий «единичное, особенное, общее» и тезиса «общее в конкретном»; анализ возможности и правомерности применения в педагогике подходов, близких к тем, которые приняты и используются в науках высокой гносеологической версии (математика и естественные науки);

— содержательное наполнение такого концепта, как философия образования;

— обоснование и построение структуры содержания и детерминации логической структуры крупных фрагментов педагогического знания — исходя из различных философских и общенаучных оснований, подходов, парадигм, критериев соответствия и т. п.;

— проявление того, как в педагогическом знании позиционируются важнейшие общенаучные принципы (причинности, детерминизма, соответствия и преемственности, дополнительности, интерсубъектности), а также современные междисциплинарные подходы, например синергетический и системный;

— выявление дополнительных возможностей традиционных методов педагогического исследования (например, рассмотренный в диссертации С. П. Пимчева метод ретроспективного анализа в качестве одного из средств педагогической прогностики — [37]), конструирование новых методов педагогического исследования и описания изучаемых феноменов, например, математического моделирования — как на стадии экспериментальной обработки результатов, так и на стадии конструирования концептуальной и нормативной моделей.

Мы, безусловно, не претендуем на полноту представленной классификации, в которой привели теоретические сюжеты, синтезированные на основе содержания известных авторам работ данного направления. К их числу относятся исследования крупных отечественных методологов педагогики: А. М. Новикова, В. В. Краевского, Б. С. Гершунского, Е. В. Бережновой, Б. Т. Лихачёва, В. М. Полонского, В. И. Гинецинского, В. И. Загвязинского, М. А. Лукацкого, Н. В. Бордовской и ряда других авторов, разработавших частные вопросы педагогической методологии. Однако на сегодняшний день мы готовы высказать ряд соображений по поводу отличия структуры педагогического поиска в теоретической и в прикладной его областях.

Первое такое отличие связано с клише «авторский замысел»: в отличие от работ прикладной направленности, в данных исследованиях он «созревает» гораздо позже (считая от момента начала исследования), на начальных стадиях представляет лишь грубый

эскиз задуманного, его черновой набросок и впоследствии много раз дополняется, переструктурируется, корректируется, а иногда существенно переориентируется по сравнению с тем, что было в начале исследовательского пути.

Второе отличие теоретического поиска от прикладного связано с процедурой анализа многочисленных текстов работ предшественников — он охватывает гораздо более широкий (по содержательной направленности) спектр работ самой различной масштабности — от небольших заметок и статей до крупных монографий. Более того, в этом случае текст предполагает гораздо большую, чем в случае прикладного исследования, содержательную глубину и многоплановость анализа результатов исследователей-предшественников реципиентами. Если временной центр тяжести при использовании этого метода в прикладном исследовании по педагогике смещён на начальные этапы работы (поскольку далее автор акцентируется на собственной обучающей или воспитательной методике, технологии и т.п.), то в теоретико-методологическом исследовании анализ текстов продолжается практически до самого его окончания.

И, наконец (третье отличие), реализация теоретического «ноуха» предполагает гораздо более широкий спектр исследовательских процедур, нежели прикладное педагогическое исследование, их масштабность и высокую степень обобщенности. На сегодняшний день мы готовы обсудить ряд специфических исследовательских процедур теоретического педагогического поиска, опять же не претендуя на полноту заявляемого перечня:

— выявление полноты (например, на классификационном уровне) и непротиворечивости наличествующего педагогического описания крупного (масштабного) феномена или процесса;

— достраивание классификаций различных аспектов масштабных педагогических феноменов или процессов, исходя из предложенных авторами оснований;

— переклассифицирование компонентов (элементов) масштабных феноменов педагогической действительности — исходя из собственных классификационных оснований (желательно с каким-либо обоснованием того, почему выбрано именно это основание, чем

полученная авторская классификация удобнее, нагляднее и т. п., нежели те, которые предлагали предшественники);

— пересмотр структуры и содержания теорий, описывающих крупные феномены педагогической действительности, исходя из степени проявленности в них трех основных функций (объяснительной, предсказательной и нормативной);

— перестраивание логической и содержательной структуры крупных феноменов педагогического знания (а в ряде случаев и всей педагогики в целом) с целью повышения степени их соответствия современным требованиям к научной теории социогуманитарной направленности, а также с целью конкретизации структуры теории: базисных постулатов, основных закономерностей, их следствий;

— встраивание методов описывания педагогических феноменов в современный общенаучный формат знания.

Иллюстрируя сказанное... Ещё раз подчеркнув то, что данный перечень не претендует на полноту, приведём ряд значимых примеров и иллюстраций. Так, первые три отмеченные выше подразделения можно наглядно проиллюстрировать содержанием уже упоминавшейся книги А. М. Новикова «Российское образование в новой эпохе» (М.: Эгвес, 2000) — в ней автор формулирует четыре основные идеи развития современного образования (гуманизация, демократизация, непрерывность, ориентированность на опережающий уровень), исходя из удовлетворения потребности четырёх его субъектов: личности, общества, производства и самой образовательной сферы [42]. Налицо авторское основание классификации, которое позволило по схеме 4 → 4 выделить основные концептуальные ориентиры теории развития образования, а затем определить логически вытекающие из них принципы и примерные, ориентировочные нормативы их практической реализации.

Иллюстрацией четвёртого и пятого подразделений является также уже цитированная в первой главе книга А. М. Новикова «Основания педагогики», в которой автор пытается в чёткой логической последовательности выстроить основания современной педагогической науки — совокупность понятий, концепций и методов, с помощью которых строится наука педагогика: педагогических,

психологических, философских и других теорий и концепций (кибернетических, системных, системно-аналитических и т. п.), — иными словами, делается попытка построения «здания» категориального аппарата педагогики, её внутренней логики, к сожалению, неудачная [39].

Иллюстрацией шестого классификационного подразделения является, например, содержание пособия Н. В. Бордовской «Педагогическая системология», — в нём обосновывается значимость для педагогики системологического подхода, при котором происходит «выход» в пространство функционирования отдельных педагогических объектов и более сложных по структуре и функциям педагогических систем, а также раскрываются принципы и методы реализации этого подхода на уровне методологии педагогики, её теоретических схем и практических приложений [5].

Из всего представленного видно, что теоретический педагогический поиск требует сформированности у занимающегося им исследователя целого комплекса сложноструктурированных интеллектуальных умений высокого уровня. К их числу, в частности, относятся умение скрупулёзного, многоаспектного и многоракурсного анализа исследуемых феноменов с привлечением междисциплинарных сюжетов знания, а также эвристического синтеза, связанного с интегрированием результатов аналитического рассмотрения в некое нетривиальное продуктивное целое, способное в качестве конструкта теоретического знания проявлять все его атрибуты (способность к объяснению свойств и качеств педагогических феноменов, характера протекания педагогических процессов, к прогнозированию и реализации нормативной функции в образовательном процессе). И, конечно, способность к абстрагированию и осуществлению этапа восхождения к конкретному, и многие другие исследовательские качества, требующие подробного изучения.

Напомним, что всё изложенное выше было представлено в связи с обсуждением отличий теоретико-методологического поиска от прикладного, имеющего непосредственное, «контактное» взаимодействие с образовательной практикой. В связи с этим мы считаем необходимым указать на ещё одно существенное их отличие: результаты теоретического поиска предполагают лишь отсроченную,

опосредованную верификацию (в случае прикладного она возможна в гораздо более короткие сроки), и потому особая роль принадлежит умениям всестороннего, глубокого, непредвзятого и свободного от амбиций осмысления (рефлексии) полученных результатов и методов их получения.

Историко-педагогический поиск. Этот поиск представляет собой особую форму исследовательской активности в области педагогики и включает панорамную ретроспекцию педагогических идей и теории и практики образования, рассмотрение того, как в различные исторические периоды были представлены в социуме различные теоретические идеи образовательной направленности, какими предшествующими философскими идеями подкреплялись те или иные методики, способы организации образовательного процесса; наконец, исторический поиск включает представление *эволюции* педагогических идей и форм организации социально-педагогической практики. Таково классическое понимание проблемы.

Это понимание необходимо дополнить пониманием современным, высвечивающим как минимум наполнение методологии исторического исследования новыми сюжетами. К их числу относится синтезирующая парадигма, согласно которой сегодня принимается как значимая *историко-педагогическая экспертиза*, комплексная оценка образовательных инноваций, просвечивающая новое педагогическое знание, научное направление, его практическую проекцию в образовательный социум через *историческую призму*. Это — особый способ анализа причинно-следственной обусловленности образовательных процессов в холистическом ключе, в логике целостного их рассмотрения в единстве прошлого, настоящего и возможного будущего. В частности, по мнению М. В. Богуславского, это основано на идее некоторой степени *повторяемости* на качественно ином уровне в отсроченном формате некогда исторически зафиксированных педагогических феноменов и процессов (своеобразная интерпретация закона отрицания отрицания), тесно связанной с идеей *историко-педагогических аналогий* [3].

Приведём конкретный пример. Так, М. В. Богуславский в своих последних работах обосновывает идею ретроинноваций, *возвращения* (после некоторого перерыва) в российское образование

признаков советской образовательной системы конца 70-х — начала 80-х гг. прошлого века: внеурочной воспитательной деятельности патриотического направления, норм комплекса ГТО, выпускных сочинений, возвращения к идее создания единого комплекта учебников по истории, выделения в содержании образования ядра и периферии и др. В качестве *анalogии* автор вспоминает консерваторов девятнадцатого века (Д. А. Толстого, К. П. Победоносцева, М. Н. Каткова, П. Н. Леонтьева), отстаивавших возвращение в конец XIX в. идей педагогики и образования 30-х гг. того же века*. *Выявление аналогии* в данном случае выступает как *исследовательское открытие*.

Кроме аналогии автор выдвигает идею *историко-педагогических образцов*, выступающих инструментом экспертизы степени *научной новизны* проектируемых современных образовательных инноваций (новое — хорошо забытое старое) и их продуктивности. Экспертизой степени новизны предлагаемого к внедрению не ограничивается ценность историко-педагогического анализа — он предлагает социуму идею *восстановления того ценного*, что некогда происходило в образовательном прошлом, и *предупреждения* о неповторении того *негатива*, какой был исторически обнаружен в прошлом. Таков формулируемый автором вывод: при «возвращении» образования к прошлому следует не допустить скатывания в знаниевую парадигму; учитывая национальное ценное, нельзя пренебрегать опытом зарубежных исследователей и практиков; пытаясь усилить элементы стандартизации образования, нельзя пренебрегать вариативностью; акцентируясь на инновационных образовательных проектах, необходимо вписывать их в определённую историко-педагогическую традицию.

Элиминация в педагогике. Эта проблема тесно связана с *историческим педагогическим поиском* и логически вытекает из всего, что по этому поводу только что было написано. Потому в общей части данного параграфа мы считаем необходимым коснуться и такого

* *Богуславский М.В.* Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1.

методологического тезиса (см., напр.: *Новиков А. С. Философия научного поиска*. М.: URSS, 2009), который утверждает, что научно-педагогический поиск связывается, с одной стороны, с функцией приобретения научным сообществом нового знания, а с другой — с элиминацией, «изъятием из обращения» определённого пласта знания, включающего устаревшие, в некоторой степени потерявшие актуальность, а иногда проявившие свою неполноту или ошибочность конструкты [43].

Формы такой элиминации в педагогике могут быть различными. Одной из них является понимание научным сообществом ограниченности и непродуктивности тех или иных конструктов знания. Например, во многих своих работах известный методолог педагогики А. М. Новиков подчёркивает (хотя и несколько преувеличивая) тот вред, который нанесла практической педагогике ассоциативно-рефлекторная теория учения, когда она рассматривалась как единственная физиолого-психологическая основа дидактики — сегодня это всё более глубоко осознаётся научно-педагогическим сообществом. К числу относящихся к данному пункту и постепенно отвергнутых педагогических парадигм относится один из основополагающих принципов советского периода — идеологизация содержания учебных дисциплин, в первую очередь социально-гуманитарных, именовавшихся в то время общественными науками. Соответственно, в число «жёстко» элиминированных попали и определение воспитания в советской педагогике (формирование гармонически развитой личности с коммунистической направленностью), и подходы к конструированию методов и методик воспитания. И перечень аналогичных примеров можно продолжить.

Однако гораздо чаще, по нашему мнению, встречаются в педагогике примеры «мягкой» элиминации, когда те или иные элементы знания уточняются, конкретизируются, получают новое, современное звучание, иногда проявляют свой более глубокий смысл, чем тот, который традиционно провозглашался. К числу соответствующих примеров можно отнести идею гуманитаризации образования: она прошла путь первоначального механического наполнения всех учебных предметов гуманитарным, общекультурным содержанием на начальном этапе — до современного понимания,

актуализировавшего глубокие эстетические и нравственно-ценностные смыслы этого процесса. Показательным примером «мягкой» элиминации является поражение в правах такого подхода, который теперь в педагогике всё чаще называют знаниевым (или знаниецентристским): не отвергаемый сегодня начисто, он явно уступает первенство личностно-деятельностному подходу.

Ещё одним важным аспектом обсуждаемой проблемы является элиминация в контексте диалектического закона отрицания отрицания, когда некое знание, подход и т. п. на какое-то время теряют актуальность и забываются, а затем педагогическое сообщество вновь возвращается к «забытому старому», на новом уровне теоретического понимания и практического использования. Такой пример уже неоднократно приводился нами в предыдущих книгах — он связан с широкой популярностью фуркации (профильности) старшей ступени общего среднего образования со времён Н. К. Крупской, затем с её постепенным забыванием и переходом к унификации обучения, и наконец, с возвращением к идее профильной дифференциации в постсоветский период.

Современный педагогический поиск. Первое, о чём следует вести речь в связи с заявленной темой, это существенное **возрастание роли коллективного педагогического поиска** на современном этапе инновационного развития теории и практики образования, поскольку масштаб многих актуальных проблем таков, что осилить их решение в одиночку вряд ли возможно даже очень опытному исследователю, — например, в качестве инновационно-экспериментальных площадок сегодня используются не только инновационно-активные образовательные учреждения, но и сетевые объединения таких учреждений. Например, на территории Омской области существует и функционирует сетевое объединение пяти учебных заведений (институт развития образования, профессиональное училище и три школы), руководимое академиком В. С. Собкиным [36]. Сетевое взаимодействие этих образовательных учреждений позволило членам исследовательского коллектива разработать структурно-функциональную модель регионального инновационного комплекса, экспериментально апробировать соответствующие содержание и технологии, определить критерии эффективности

управления развитием такого многокомпонентного учреждения, разработать нормативную и методическую базу сопровождения деятельности аналогичных комплексов, программу повышения квалификации по вопросам организации инновационной деятельности и т. п. Очевидно, что «одиночное», инициативное выполнение такой исследовательской программы или её реализация силами малого исследовательского коллектива абсолютно невозможны — как с точки зрения интеллектуальных затрат, так и в плане ресурсного обеспечения.

Эта мысль может быть проиллюстрирована и на примере выполнения масштабной исследовательской программы в рамках одного инновационного образовательного учреждения — таким примером может стать экспериментальный центр инновационного развития в наукограде (биологического и биофизического направления) Пущино в Московской области, в котором комплексно изучается проблема педагогического сопровождения профориентации школьников в условиях непрерывного образования. К числу аналогичных примеров [36] можно отнести и исследование на базе Гжельского государственного художественно-промышленного института проблемы ресурсного центра как модели оптимизации образовательных технологий в процессе профессионального становления молодёжи (на примере народных художественных промыслов). Множество примеров нереализуемых поисковиком-«одиночкой» проектов относится и к сфере эксперимента в рамках высшего профессионального образования: например, под эгидой РАО в Пензенской государственной технологической академии разрабатывается и реализуется модель непрерывного образования в техническом вузе как в многоуровневом образовательном комплексе, разрабатываются и апробируются интегрированные профессионально-образовательные программы, относящиеся к начальному профессиональному, среднему профессиональному, вузовскому и послевузовскому сегментам, предполагающие, в частности, гибкие модели и траектории образования: сокращение сроков обучения за счёт интеграции, целесообразного пересечения среднеобразовательных (колледж) и вузовских программ, позволяющих их освоить за более короткие сроки тем, кто имеет соответствующий интеллектуальный ресурс.

Интересный науковедческий аспект коллективного поиска связан с известным кумулятивным эффектом: простое «складывание» результатов исследований отдельных авторов, автономно выполнявших свои собственные программы, в некое целое не добавляет в финальный результат такого интегративного качества, как при использовании *коллективных стратегий поиска*, объединения усилий многих участников с самого начального этапа, поэтапного обсуждения достигнутых результатов и коллективного проектирования «следующих» за этим шагов.

При этом, несмотря на всю привлекательность, идея коллективного педагогического поиска создаёт и массу проблем, к числу которых, например, относится продуктивная кооперация исследовательских усилий, достаточно просто решаемая в том случае, если поисковый коллектив есть реальное сообщество единомышленников и вся задача его руководителя состоит в грамотном распределении ролей на каждом из этапов. Однако современная ситуация такова, что часто внутри такого коллектива на каком-либо этапе рождаются идеи и подходы, основанные на индивидуальном видении поисковой ситуации, и потому перед руководителем встаёт задача «примирения» позиций значимо различающихся, нахождения способа такого их синтеза, при котором основная идея проекта не теряется, не размывается, не разменивается на массу мелочей, сохраняет своё ядро и способна быть продуктивно реализованной как некое самодостаточное целое. Часто возникает и проблема приоритета, выявления и обозначения степени участия и значимости вклада в общий результат отдельных участников и микрогрупп большого коллектива исследователей.

Второй отличительной особенностью современного педагогического поиска является его *интенсификация*, обусловленная возможностью сокращения времени, которое ещё в недавнем прошлом исследователь тратил на походы в библиотеки, поиск в каталогах необходимых изданий, ожидание исполнения заказа на их получение, на очное посещение множества конференций и другую рутинную работу, без которой, однако, было невозможно достижение результата. Сегодня это непродуктивное время можно всячески сократить, поскольку уже созданы и модифицируются (и технически,

и содержательно) огромные по информационной ёмкости базы данных, содержащие книги, монографии, учебные пособия, статьи в журналах, опубликованные за достаточно длительные временные интервалы, видеозаписи научно-педагогических конференций, симпозиумов, круглых столов, дискуссий по актуальным теоретическим и практическим вопросам педагогики и образования и многие другие ресурсы, позволяющие использовать «не выходя из дома», существенно экономящие время и усилия исследователя, позволяющие ему существенно увеличивать коэффициент полезного действия своей работы, фокусируясь не на технической, рутинной стороне процесса поиска, а на содержательно-смысловой.

Следующей особенностью современного поиска в области педагогики и образования является ***систематическое обращение учёных к философским основаниям педагогики***, проявляющее «корни» тех идей, взглядов, подходов, парадигм, которые «функционируют» сегодня в образовательном пространстве, их эволюцию и современное понимание — как в той или иной степени закономерно вытекающий из всего предшествующего развития итог, финальный этап, несущий на себе отпечаток предшествующих стадий и некоторое нетривиальное приращение, соответствующее постнеклассическому философскому ракурсу.

В качестве примера важного для педагогики и педагогического поиска философского отсыла мы считаем возможным привести историко-философские корни феномена «человек обучающийся» [34]. Так, анализ античных философских трудов (Сократ, Платон, Сенека, Цицерон, Аристотель) позиционирует его как существо, приобретающее в контексте обучения и воспитания способность к добродетельному ведению жизни в условиях существующего социального уклада; в Средневековье (Аврелий, Ориген, Боэций, Фома Аквинский, Абельяр, Августин) «человек обучающийся» предстаёт как индивид, усваивающий в процессе образования непреложные нормы бытия, озарённого религиозными истинами; в эпоху Возрождения «человек обучающийся», помимо всего отмеченного, выше учился в образовательном процессе *выстраивать свою жизнь*, воплощая в ней требования божественной сущности души и раскрывая свои природные возможности и задатки. В Новое время (Бэкон, Декарт,

Спиноза, Лейбниц, Юм, Гоббс, Дж. Локк) характерным становится понимание «человека обучающегося» как существа, постигающего открытые интеллектом предшественников законы мироздания, социальной и практической жизни, знания, позволяющие разумно выстраивать собственную жизнь; эпоха Просвещения (Кант, Руссо, Вольтер, Лессинг, Гольбах и др. философы) внесла в понимание обсуждаемого концепта усмирение обучающимся своего эгоистического начала, вписываемость в Разумный миропорядок, трансляцию обучающимся идеи непрерывного прогрессивного общественного развития. Немецкая классическая философия (Гегель, Герbart, Дистервег) в качестве важнейших характеристик человека обучающегося рассматривала его способность к приобретению общезначимых знаний, пониманию исторической ситуации и всестороннему осознанию себя самого в этой ситуации [34].

Философско-педагогические воззрения отечественных и зарубежных мыслителей рубежа XIX–XX вв. привели к пониманию «человека обучающегося» как субъекта, способного в ходе образования осознать свою аутентичность, включённость в исторический процесс, выявить глубинные стремления своей души, внутренние духовные и телесные потенциалы, решить множество практических вопросов бытия. Наконец, в современном социуме человек обучающийся стал пониматься в контексте *становления* в образовательном процессе, способности в результате образования использовать языки культуры, интерпретировать тексты культуры, овладевать умениями коммуникации и рефлексии социума и себя в этом социуме [34].

Безусловно, феноменом «человек обучающийся» не ограничивается философская пропозиция образования — например, в работе М. А. Лукацкого, только что процитированной, в качестве философских ориентиров педагогики выведены такие зафиксированные в истории философии учения, как неомарксизм, экзистенциализм, прагматизм, структурализм, герменевтика, аналитическая философия и многие другие. Известной традицией русской философии является её сфокусированность на теме Человека, человеческой души, путей нравственного совершенствования, моральной установки, Добра и т.п., что в значительной мере проектируется

на педагогический сегмент социальной жизни. Потому широкое и многоплановое использование философских основ в педагогическом исследовании обеспечивает учёному-педагогу возможность «опереться» на солидную и признанную научным социумом теоретическую базу, выбрать предпосылочный категориальный аппарат общенаучного ракурса, а в ряде случаев и аналог «движения мысли», рассуждения, обоснования, доказательства, который можно использовать в собственном исследовании и в процессе изложения его результатов.

Четвёртой особенностью современного педагогического поиска является **такое состояние педагогического знания в целом, когда оно находится в определённой степени «конфликта» с социумом**. Ранее, в советский период развития педагогики, тезис «социальная детерминация научного познания» понимался, наверное, излишне буквально — педагогика во многом транслировала в сегмент образования достаточно жёсткие идеологические установки социума, проявлявшие, в частности, резкое превалирование духовных ценностей над материальными, моральных стимулов над прагматическими и т. п. Сегодня ситуация коренным образом поменялась: социум (намеренно или ненамеренно) транслирует культ потребления, накопительства, жёсткой конкуренции как нормы жизни и выживания в нём любой ценой как основной жизненной стратегии. В этих реалиях педагогика невольно оказывается в ситуации *противостояния* с телевидением, видео, Интернетом, другими средствами массовой информации, и это обстоятельство накладывает существенный отпечаток на процесс педагогического поиска — прежде всего, в плане ориентиров и направлений деятельности участников. Сегодня педагогический поиск вынужден включать в свой арсенал клише типа: «поиски вариантов компенсации негативного влияния СМИ на личность», «стратегии педагогического противостояния формируемому художественными фильмами культу насилия», «разработка методов воздействия на личность, характеризующую устойчивой игроманией» и им подобные.

Кроме того, социум сегодня безо всякого научного обоснования вмешивается в образование и в педагогику, меняет чуть ли не каждый год образовательные стандарты, вводит педагогическое

вузовское сообщество в состояние перманентного хаоса, и такая ситуация не имеет тенденции к изживанию.

Пятым пунктом нашего рассмотрения в данном параграфе будет тезис, акцентирующий внимание на одной из перспективных тенденций развития современного педагогического поиска — мы имеем сейчас в виду **качественно новую ступень его междисциплинарности** и ориентируемся при этом на *современные когнитивные концепции знания и процесса его добывания* [2], связывающие в той или иной степени в единое целое психологию, философию, теорию информации, нейрофизиологию, теорию систем и ряд других отраслей знания, проявляющих в последнее время тягу к взаимопроникновению, интеграции — посредством задействования в качестве объектов рассмотрения сходных феноменов, а также посредством использования в процессе этого рассмотрения родственных подходов, приёмов и стратегий исследовательской деятельности. В частности, это обстоятельство проспецирует выделение ряда перспективных направлений поиска в педагогике, которые имеет смысл представить.

Одним из таких направлений является структурирование и перевод в дидактический формат знаний о процессах восприятия индивидом информации, поступающей из внешнего мира, её переработки и встраивания в имеющуюся и хранящуюся в памяти совокупность знаний, представлений, компонентов картины мира, различных образов, наконец, механизмы «извлечения» из памяти информационных единиц, необходимых в той или иной конкретной ситуации — при решении возникшей ситуационной задачи, при необходимости ответа на нестандартный и неоднозначный вопрос, и конечно, механизмы реализации обучающимся индивидом стратегий учебного поиска, среди которых и уже когда-либо им использовавшиеся (оставившие «след» и определённый когнитивно-эмоциональный образ в памяти), и те, которые достраиваются, доформируются «на ходу», непосредственно в процессе решения возникшей по тем или иным причинам учебной задачи.

Позиционируя всё это, мы ясно осознаём, что сегодня педагогика пока ещё не имеет достаточной для продуктивной полноценной исследовательской деятельности (в рамках прикладной науки,

опирающейся на достижения наук фундаментальных) в описанном направлении теоретической базы, в которой желательно было бы иметь данные о том, каковы *физиологические механизмы «отклика» памяти на поступающую извне информацию*, включающие более-менее чёткие представления о том, как «располагаются» новые понятия, представления, теоретические и прикладные конструкты знания в ячейках памяти, как они взаимодействуют с тем «материалом», который там уже имеется на момент поступления чего-то нового, как синтезируются с ним, как дополняют или трансформируют сформированные у субъекта познания образы окружающей реальности; наконец, информацию о том, как забываются, исчезают из памяти те или иные знания и представления, с какой скоростью это происходит, каковы корреляции скорости забывания с частотой обращения индивида к тем или иным фрагментам знания, с частотой их востребования в процессе интеллектуальной деятельности. Крайне желательны сегодня для педагогики и более конкретные знания физиологических механизмов мыслительной деятельности, в частности механизмов синтеза тех хранящихся в памяти элементов знания, которые оказываются необходимыми в процессе принятия решения, разрешения противоречия или несоответствия, вычленения из возникшей как нечто «само по себе» или специально спровоцированной в ходе обучения проблемной ситуации, полноценной учебной проблемы и т. п.

Понятно, что такие знания могли бы перевести процесс конструирования содержания учебного материала из области чистой интуиции и конъюнктуры в область, в которой основополагающими критериями отбора материала являются такие параметры и характеристики, как информационная ёмкость того или иного блока знания, интеллектуальная трудность освоения мыслительного умения — конечно, снабжённые надёжными измерительными шкалами и процедурами измерения.

Обсуждая перспективы педагогического поиска в формате ответственности современным когнитивным концепциям, о которых идёт речь в данном подразделе, мы считаем необходимым отметить активное задействование системного формата, который сегодня хоть и очень часто декларируется в педагогике, но проявляет при

ближайшем рассмотрении множество «белых пятен», иногда оставляет у реципиента больше вопросов, нежели даёт вразумительных ответов.

К числу таких вопросов относится, безусловно, тот, который пытаются выяснить соответствие разработанных авторами в том или ином сегменте педагогической действительности систем критерию полноты (несколько перефразируя, *самодостаточности*), а также тот, который пытается проявить, какие конкретно типы связей между выделенными в конкретной педагогической системе элементами предполагает задействовать в процессе её описания и (что самое главное) функционирования исследователь. Всё это актуально потому, что зачастую сегодня, именуя собственные разработки системами, авторы даже не задумываются об этих связях, не дают себе труда понять, например, что произойдёт с декларированной системой или (что, к сожалению, крайне часто встречается) её «интеллектуальной имитацией», если из неё исключить тот или иной конкретный элемент, если модифицировать характер связи хотя бы между двумя элементами и т. п., не говоря уже о том, что произойдёт, если поименованное системой назвать просто совокупностью элементов, компонентов, фрагментов и других более мелких, чем обсуждаемая совокупность, конструкторов.

Обсуждая перспективы развития педагогики в системном формате, упомянем и об отмечаемом рядом авторов педагогическом потенциале известной среди IT-специалистов методологии структурного анализа и проектирования, являющейся «эволюционным продолжением» системного анализа SADT (Structured Analysis and Design Technique). Универсальность и простота, доступный графический язык, прозрачное описание технологии делают упомянутую методологическую стратегию доступной не только техническим специалистам, но и гуманитариям. В качестве возможной области применения этой стратегии может рассматриваться сфера стратегического планирования в системе образования — от учебно-воспитательного процесса до управления финансами и материально-техническим снабжением; от моделирования информационно-образовательной среды кафедры до единой информационной среды вуза; от совершенствования процесса

распределения нагрузки (учебной, методической, научной) между преподавателями кафедры до построения моделей WWW-серверов учебных заведений.

Шестым важным с нашей точки зрения аспектом, проявляющим перспективные направления развития современного педагогического поиска, является тот, который связан с областью практической профессиональной деятельности авторов и о котором им трудно было бы умолчать. Речь идёт о всё более ярко проявляющемся **диссонансе между традиционной и инновационной педагогикой** — со всей совокупностью наработанных авторами идей, подходов, парадигм, технологий — и глубоко укоренившимися в сознании представителей практических сегментов профессионального образования «педагогическими техниками»: мы имеем в виду устоявшиеся, рождённые многолетним практическим опытом преподавания определённых учебных дисциплин «писанные и неписанные каноны опыта и мастерства» многих поколений преподавателей, существенно различающиеся, например, в области медицинского вузовского обучения и в военном деле, в области обучения театральному, режиссёрскому или киноискусству и в инженерном образовании, в сфере подготовки менеджеров и в вузах системы МВД и МЧС — и перечень таких примеров можно бесконечно продолжать.

Нам важно сейчас подчеркнуть читателю, что практически параллельно, не пересекаясь, развиваются два безусловно заслуживающих внимания феномена: 1) теоретическое позиционирование педагогического знания в общенаучный формат, не всегда находящее конкретный выход в практическое образование, и 2) «педагогическое опытничество», не обоснованное теоретически и тем не менее очень часто не признающее попыток посягательства на такое обоснование педагогов-теоретиков: «Вы — не врач, как Вы можете советовать что-либо по поводу обучения врачей?» — таким практическим сюжетом может быть обозначена волнующая нас проблема. Проблема желательного, целесообразного, но не осуществляющегося на практике (быть может, за исключением редких случаев) *синтеза теории и практики*, требующая грамотного методологического решения, толерантного по отношению к двум обозначенным

выше «конфликтующим» позициям и способного предложить что-либо продуктивное.

Говоря об особенностях и перспективах развития современного педагогического поиска, нельзя не коснуться ещё одного важного аспекта. Следует признать, что большинство методологических работ на содержательном поле педагогики ориентировано (хотели или не хотели этого их авторы) на начинающего педагога-исследователя, в крайнем случае на исследователя, имеющего достаточно скромный поисковый опыт, у которого главные научные достижения ещё впереди. Однако существуют **интересные особенности исследовательской деятельности учёных-педагогов, уже достигших значительных научных высот**, близких к высшей стадии профессионализма, именуемой в науке термином «акме». При этом было бы интересно представить:

- рассмотрение индивидуальной научной деятельности автора, имеющего за плечами солидный научный багаж, так или иначе известного научному сообществу и обладающего той или иной степенью признания в нём, научным авторитетом;
- рассмотрение процесса вызревания руководимых обсуждаемым индивидом научно-педагогических школ, стадий их деятельности с точки зрения эволюционной динамики;
- практическую педагогическую деятельность известного учёного в русле реализации в образовательном процессе его персональных, авторских идей и идей, выработанных руководимой им научной школой.

Начнём с первого тезиса и попытаемся определить особенности индивидуальной научно-педагогической деятельности профессионала, уровень которого соответствует термину «акме». Первой из них является пристрастие авторов к обстоятельному, многоплановому анализу крупных, фундаментальных проблем педагогики, в ряде случаев — проблем обобщающего характера, стремящихся вскрыть первоосновные элементы, «кирпичики» педагогического знания. Такой, например, является книга А. М. Новикова «Основания педагогики» (2009), в которой автор пытался переконструировать теоретическую схему современного педагогического знания, глубоко обосновывая свой подход, а также стремился привести ряд

новых ранговых классификаций структурных элементов педагогической действительности, отойти от той иерархии, которая сегодня широко принята [39].

Ещё одним примером «акмеологического» авторского поиска является книга В. В. Краевского «Методология педагогики: новый взгляд» [26], в которой известный методолог «собирает воедино» всё то, что было ранее опубликовано им вместе с учениками и соавторами, и заново выстраивает методологический ракурс педагогики:

а) осмысливая предмет этой области знания, её связь с философией, психологией и т. п., а также диалектику соотношения между компонентами «аппарата» исследования (актуальность, предмет, объект, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая значимость и т. п.);

б) подробно и панорамно обсуждая методы педагогического исследования, уделяя особое внимание «разведению» понятий нормативной и концептуальной моделей;

в) уделяя специальное внимание логике в педагогическом исследовании, анализируя средства верификации, доказательства и обоснования педагогических выводов и реализуя ряд других методологических конструктов высокой степени обобщённости.

Анализ двух данных примеров и им аналогичных проявляет такие стратегии авторов-профессионалов высокого класса, как: а) способность взглянуть на проблему «сверху», понять такие нюансы её внутренней логики, которые недоступны «обычному» исследователю; б) охватить исследуемый феномен в целом, вычленив комплекс его связей с другими элементами педагогической действительности; в) способность проявить серьёзную глубину суждений — как оценочных, так и продуктивных; г) способность найти нетривиальный выход из противоречия, найти нестандартный подход к решению той или иной задачи.

Учитель, наставник, консультант. Раскрывая первый заявленный в начале параграфа тезис, необходимо уделить специальное внимание консультационной наставнической деятельности профессионала-педагога, отметив в качестве безусловного позитива такие профессиональные качества, как способность достаточно быстро найти для начинающего автора ту область исследовательского

поиска, которая, с одной стороны, обладает значимой степенью актуальности, а с другой — является тем полем приложения сил начинающего исследователя, где он может полноценно реализовать свой внутренний потенциал, задатки, способности, исследовательские интересы, приблизившись к профессионализму высокого уровня.

В связи с этой стороной деятельности профессионала-учёного следует отметить ту особенность, которая связана с умением оказать квалифицированную консультационную помощь — на самых различных этапах исследования: начиная от составления плана-проспекта того продукта, который предполагается получить на финальном этапе, переходя далее к промежуточным этапам, на которых грамотное, заинтересованное совместное обсуждение может способствовать нахождению путей преодоления различных барьеров, разрешения возникающих противоречий, и заканчивая рефлексией содержания финального продукта исследовательской деятельности.

Среди форм профессиональной деятельности учёного-педагога высокого уровня следует отметить тематические встречи с коллегами — для обсуждения злободневных, острых вопросов в режиме дискуссии с заинтересованными участниками, а также такую форму внеаудиторной деятельности, как встречи со студентами, слушателями системы дополнительного образования. Если учёный-профессионал занимается педагогической деятельностью, то можно говорить о мастер-классах, в процессе которых происходит обмен профессиональным опытом, своеобразная «профессиональная школа методом личного примера».

Кратко раскроем теперь тот аспект деятельности педагога-профессионала, который связан с созданием и формированием **научных школ** различного направления. Начнём с конкретных примеров.

В теории и практике начального и среднего профессионального образования сегодня существует научная школа С. Я. Батышева — А. М. Новикова, в методологии педагогического исследования — научная школа В. В. Краевского, в теории воспитания — Л. И. Новиковой, в истории педагогики — А. И. Пискунова и В. М. Кларина, и множество аналогичных примеров можно сегодня привести, анализируя научно-педагогическое пространство.

Пытаясь дать обобщённое истолкование этого феномена в педагогике, отметим, что создание научной школы — счастливый шанс, с одной стороны, и естественное карьерное «движение» в жизни профессионала высокого класса — с другой. На наш взгляд, такая возможность существует сегодня в педагогике при наличии ряда условий:

— наличие лидера или нескольких (двоих-троих), занимавшихся крупной педагогической проблемой, имеющей как солидную теоретическую «подкладку», так и поле для практического внедрения теоретических идей и логически вытекающих из них методик и технологий;

— видение лидером таких пластов обсуждавшейся выше проблемы, которые актуальны (как теоретически, так и с практической точки зрения) и требуют разработки;

— способность лидера сформировать команду единомышленников, быть может, состоящую из соискателей, желающих заниматься по одному из актуальных пластов обсуждавшейся выше большой проблемы написанием кандидатской или докторской диссертаций, или просто заинтересованных во внедрении в образовательный процесс идей и методик из соответствующего сегмента педагогики практиков, способных к научно-исследовательской работе в области педагогики и имеющих соответствующие знания;

— способность лидера спланировать *согласованную* (!) работу команды, в частности, собирать воедино результаты, полученные на отдельных направлениях, корректировать при необходимости первоначальный план и авторский замысел — как коллективного исследования в целом, так и отдельных его направлений, организовывать семинары и коллоквиумы для систематического коллективного обсуждения этапных, промежуточных результатов отдельных авторов или мини-коллективов, входящих в большую исследовательскую группу;

— способность лидера организовать длительную экспериментальную апробацию разработанных мини-коллективами методик и технологий на заранее зарезервированных на каких-либо договорных началах экспериментальных площадках и, наконец,

способность лидера к широкому опубликованию теоретических идей и достигнутых практических результатов в печати, к ознакомлению с ними как можно более широкого круга людей;

— обсуждая научные школы, мы считаем необходимым отметить, что известны случаи, когда по одной и той же крупной проблеме работало несколько научных школ. В тексте книги уже приводился один подтверждающий пример: он связан с двумя научными школами, изучавшими проблему развивающего обучения, — это школа В.В. Давыдова и школа Л.В. Занкова. И такое оказалось вполне возможным благодаря чётко позиционированным различиям исследовательских подходов и основных идей: в первом случае всё основывалось на обучении школьников осуществлению теоретического содержательного обобщения, во втором — на раннем обучении повышенного уровня трудности. При всём сходстве декларируемых тезисов лидерам и участникам научных школ удалось позиционировать такую степень их различия, которая обусловила логичное сосуществование двух научных школ на одном содержательном поле.

Сегодня такие примеры также проявлены в педагогическом поиске — например, известны несколько «мощных» исследовательских школ в области деятельностного подхода в обучении, по-разному выстраивающих базовые определения, структурные компоненты «исходных» феноменов и процессов. Сформулировать однозначное видение степени позитива в отношении этой множественности мы пока затрудняемся — выявляются как позитивные аспекты (многогранность рассмотрения всегда присутствовала в гуманитарных науках, и это обогащало науку), так и негативные, неизбежно связанные с некоторой избыточной полифонией при описании широко распространённого в практике феномена, трудностью анализа и сопоставления различных точек зрения.

Останавливаясь в данном параграфе на том, что только что было представлено, мы считаем необходимым напомнить читателю, что ряд перспективных направлений педагогического поиска был рассмотрен в ранее написанных разделах и позиционирован клише «белые пятна педагогической науки», и в данном обобщающем параграфе мы сочли возможным не повторять ранее обсуждённого.

Глава 1

Завершая изложение, отметим также, что данный интересный аспект педагогического науковедения представлен нами лишь приблизительно — главным образом для иллюстрации того, что педагогика, как и другие отрасли знания, не находится сегодня в той стадии, которую можно было бы как-то ассоциировать с содержательным завершением, и масса интересных проблем налицо и ждёт своих исследователей.

Глава 2

Педагогический поиск на оси времени

Общий пласт полиаспектного рефлексивного представления педагогического поиска был рассмотрен во введении к главе первой; сейчас мы осуществим такое же представление по отношению к содержанию данной главы. Рефлексия педагогического поиска «на оси времени» включает: 1) содержательное дополнение традиционного знания об основных этапах педагогического поиска, осмысление методов гипотезирования и моделирования в педагогике; 2) методологическое кодирование когнитивных поисковых барьеров и их преодоление на пути получения результата педагогического поиска, его описание с точки зрения актуальности, новизны, теоретической значимости, задействованных в его получении методов, в частности, педагогического диалога как одного из этих методов; 3) кодирование результата поиска с точки зрения его «материализации» в виде различных текстов (монографии, диссертации, статьи), а также с точки зрения оценки социумом и авторской презентации в научном социуме; 4) предварительное обозначение информационного шума в педагогике.

2.1. Этапы педагогического исследования

Планирование и начальные этапы поиска; этапы педагогического поиска и соответствующие исследовательские процедуры; гипотеза в педагогическом поиске, её «рождение»; педагогические модели, математизация педагогического поиска, его финальные этапы; педагогический поиск реальный

Планирование и начальные этапы поиска. Оставляя за скобками тривиальные аспекты планирования научного исследования (например, выходящее за все рамки разумного смысла утверждение

тем диссертационных исследований, предполагающее априорное формулирование соискателем новизны, теоретической и практической значимости результата ещё не полученного, не говоря уже о том, что не полученный результат не осмысливаем), мы считаем необходимым отметить целесообразность априорного эскизного предсказания желаемого в области научно-педагогического исследования.

Первое, о чём следует вести речь, это определение тематики будущего исследовательского поиска. Ориентиром этого поиска тематики могут являться неисследованные проблемы педагогической науки, незавершённые фрагменты педагогического знания, о которых было написано в разделе «*белые пятна*» педагогике в конце предыдущего параграфа. Пытаясь выразить процесс нахождения неисследованного педагогического поля обобщённо, отметим, что такие фрагменты, в частности, обнаруживаются:

— посредством выявления педагогических подходов и технологий, разработанных для обучающихся одного возраста и неразработанных для какого-либо другого возраста, несмотря на личностную и социальную значимость такой разработки;

— в ситуациях, когда фиксируется неоправданно узкое педагогическое представление какого-либо фрагмента знания, не соответствующее современным социальным и образовательным реалиям;

— в тех случаях, когда актуальная проблема достаточно подробно разработана в психологии, а педагогическая её «проекция» отсутствует;

— посредством выявления некоторой классификации педагогических объектов или феноменов, проявляющей разработанность одних компонентов и слабую разработанность других;

— в ситуациях, когда обнаруживается продвинутая теоретическая разработка в педагогике какой-либо проблемы, но соответствующее технологическое-методическое решение отсутствует.

Сочетая представленную в конце предыдущего параграфа конкретику по поводу «белых пятен» педагогике с данным обобщённым рассмотрением, проецируя то, что не разработано, в область собственных поисковых интересов, способностей, научных склонностей, других конкретных обстоятельств, автор определяет *поле*

предстоящей поисковой деятельности. На этот выбор так или иначе оказывают влияние мотивы исследовательской деятельности: желание автора найти способ разрешения тех или иных противоречий, наблюдаемых в том сегменте педагогической действительности, с которым он ежедневно соприкасается; интерес к исследовательской работе как смысл ежедневной деятельности, значимый и актуальный; неудачи в исследовании на другом поле и сохранившееся желание автора предъявить себя окружающему миру как учёного; различные желания, связанные с административной карьерой в образовании, необходимые с точки зрения подкреплённости учёной степенью и ряд других.

Если считать, что содержательное поле будущей поисковой работы автором осмыслено, то вполне очевидно, что первым этапом в планирующей деятельности будет определение актуальности будущего исследования, его предмета и объекта, постановка (эскизная) исследовательской проблемы, и всё это достаточно подробно описано в книгах методологов педагогики. Мы обратим внимание читателя на планирование такого важного фрагмента, как жанр предполагаемого исследования. К числу возможностей в данном случае мы относим: теоретический проект, направленный на перекодировку известных положений педагогической теории; теоретико-практическое исследование, предполагающее достижение определённых теоретических приращений и их проецирование на практическую педагогическую действительность; чисто практическое исследование, базирующееся на уже достигнутых теоретических приращениях в педагогической науке, по той или иной причине не получивших практического внедрения. К числу жанровых аспектов мы относим и кодирование результата предполагаемого исследования и формы представления его социуму: научная статья, брошюра, книга (монография), словарь педагогических терминов, кандидатская или докторская диссертация.

Определение жанра предполагаемого проекта обусловлено многими факторами: наличным исследовательским ресурсом автора (или коллектива авторов), направленностью его педагогических интересов, степенью предшествующей исследованию разработки выбранного содержательного поля, временными ресурсами,

возможностью внедрения разработанных методик в практику образовательного процесса, возможностью привлечения к исследовательскому процессу соавторов и, конечно, целым комплексом жизненных обстоятельств планирующего поисковую работу автора.

К числу «мягко» планируемых позиций исследовательского проекта относится потенциальная новизна предполагаемого результата, степень его «отстояния» от результатов известных и апробированных и, конечно, эскизная исследовательская программа, включающая массив предполагаемых для анализа источников, методы их поиска, рабочую гипотезу и методы её теоретического обоснования, а также экспериментальной проверки. Особый разговор о планировании эксперимента, но об этом читатель прочтёт подробную информацию в книгах А. М. Новикова [37; 38]. К сказанному выше добавим планирование автором ресурсов, необходимых для осуществления поискового маршрута: ресурсов интеллектуальных, коммуникативных (организация исследовательского коллектива), материальных и различных других и принятие решения о масштабах предстоящего исследования, с ресурсным анализом соотносённого. Мы считаем возможным далее перейти от планирующего этапа исследования к его реализации.

Продолжая содержательное наполнение проблемы исследовательского поиска в педагогике, отметим, что выраженным в общем виде основанием педагогического поиска является незнание автором какой-либо закономерности, подхода, причины наблюдаемого педагогического феномена. Как правило, это на категориальном языке фиксируется в виде противоречия между целесообразным, необходимым (уровнем сформированности какого-либо элемента знания, умения или стратегии познавательной или практической деятельности) и действительным, зафиксированным в практике образования уровнем. Из этого противоречия закономерно вытекает *проблема* будущего исследования, в формулировке которой звучит вопрос автора прежде всего к самому себе — о том, как разрешить выявленное противоречие. Говоря более конкретно, — вопрос о том, какие акценты в содержании образования целесообразно переставить, чем его обогатить (дополнить), от чего отказаться, как реструктурировать те или иные традиционные компоненты, какие модификации

методов обучения, форм организации деятельности обучаемых и, конечно, какие трансформации традиционных образовательных структур следовало бы спроектировать и осуществить — для того, чтобы обсуждаемое противоречие в какой-то степени могло быть разрешено. Следующий шаг: формулировка целей исследования и его задач.

К сказанному добавим, что обоснование актуальности и проблемы на уровне очень желательного сопровождается авторским ретроспективным анализом проблемы, например, свидетельствующим о том, что некогда исследуемая тема была значимо представлена в образовательном пространстве, а затем в силу каких-либо причин была из него исключена, что привело к потере актуального для современного социума образовательного результата школьников или студентов в том или ином сегменте. Такой анализ является подкреплением вывода об актуальности выбранной темы. Отметим, что в качестве вывода может быть представлен и другой сюжет: историческая панорама исследуемого феномена может выявить исторически зафиксированное продуктивное развитие того или иного сегмента педагогики на протяжении значительного интервала времени. В этом случае некое логико-содержательное продолжение может быть признано исторически подкреплённым и вполне желательным в недалёкой перспективе. И масса других исторических сюжетов подкрепления педагогических выводов может быть обозначена.

Особым начальным пунктом исследовательского маршрута, связанным с определением степени актуальности выбранной темы, является аналитическая работа, направленная на выявление степени проработанности выбранного поля исследователями-предшественниками, говоря по-старому, литературный обзор или анализ литературы по теме исследования. Сегодня для такого анализа возможностей несравненно больше, чем у исследователя, начинавшего работу десять-пятнадцать лет назад: тексты книг и статей помещены в многочисленные информационные электронные базы и библиотеки, на сайты научных издательств и журналов, на индивидуальные сайты авторов, в электронную базу elibrary. В этой базе возможно найти тексты книг и статей известных и малоизвестных авторов-педагогов, в ряде случаев (если они открыты для полного доступа к тексту) прочитать их содержание, при этом тексты

помечены в списке публикаций зелёным цветом; заказать текст для прочтения, если он снабжён жёлтой рамкой, иногда, если текст представлен только названием, узнать о его существовании, чтобы найти в других базах или в библиотеках, хранящих книги в бумажном виде. При желании можно увидеть и список публикаций, цитирующих ту или иную ранее найденную, в ряде случаев такие цитирующие публикации можно открыть в полном формате.

Наконец отметим, что в процессе анализа литературы целесообразно задействовать обзоры, приведённые в ранее защищённых добросовестно выполненных диссертациях, так или иначе родственных выполняемой работе, конечно, дополнив их собственным анализом текстов-первоисточников. Проработав некоторое количество исследований философского, психологического, педагогического профиля, снабдив этот процесс собственным осмыслением результатов предшественников, исследователь устанавливает несформированность у студентов и школьников значимых умений и компетенций и одновременно неразработанность того или иного сегмента теории — на этой основе можно утверждать, что актуальность выбранной темы подтверждается, перейти к дальнейшему формулированию проблемы, постановке цели и задач работы, выдвижению рабочей гипотезы.

Следует, конечно, оговориться, что такая упрощённая схема начального этапа исследования наиболее соответствует исследованиям практической направленности, предполагающим конкретный практический выход — методику, технологию обучения, воспитания, формирования личностных качеств и т. п. Гораздо сложнее дать обобщённую структуру этого этапа для теоретического педагогического исследования — к таким относятся исследования по методологии педагогики, по истории и сравнительной педагогике, а также системно-аналитические работы, глубоко осмысливающие наличную структуру педагогического знания, направления её целесообразной модификации, «генетические» связи между различными по масштабу и содержанию её компонентами (например, исследование, результаты которого опубликованы в книге Н. В. Бордовской «Педагогическая системология». М.: Изд. центр «Академия», 2008). В этом случае представить подобную приведённой выше «схему движения» от одного этапа к другому мы на сегодня затрудняемся.

Представим теперь кратко, в виде таблицы (табл. 1) основные выделяемые в известной нам литературе *этапы* педагогического исследования и соответствующие им *исследовательские процедуры*.

Таблица 1

Этапы исследования и исследовательские процедуры

Этапы (фазы) исследования по А. М. Новикову	Исследовательские процедуры
Проектировочный	– анализ педагогической действительности и фиксирование противоречий, обуславливающих актуальность предполагаемой темы исследования; анализ литературы по теме исследования и выявление уровня её разработки предшественниками; – выведение из совокупности противоречий основной проблемы исследования и различных её подпроблем; – определение предмета, объекта, цели и гипотезы предполагаемого исследования, формулировка его задач; – конструирование плана проведения будущего исследования, включающего этапное его описание с определением задач каждого этапа, методов и последовательности их решения, прогнозирование результатов на каждом этапе
Технологический	– теоретическая проверка выдвинутой гипотезы, опосредующая конструирование концептуальных и нормативных моделей исследуемого педагогического феномена; – конструирование методологического инструментария исследования, разработка форм и методов организации образовательной деятельности обучаемых – в контексте реализации построенных моделей; – практическое «воплощение» разработанных методик и технологий образовательной деятельности: констатирующий, поисковый (пилотный), формирующий и контрольный педагогический эксперимент; – при необходимости: корректировка отдельных компонентов методического инструментария и осуществления повторного (модифицированного) экспериментального цикла
Рефлексивный	– анализ и интерпретация результатов всех этапов эксперимента, логически опосредующие необходимую коррекцию и повторение экспериментальных циклов; – осмысление результатов на предмет подтверждения выдвинутой гипотезы и степени решённости (завершённости решения) поставленных задач; – проектирование задач дальнейшей работы в русле темы исследования с возможными её расширением, обобщением, детализацией, конкретизацией и т. п.

Подробно содержание деятельности педагога-исследователя на обозначенных этапах представлено в различных книгах по методологии педагогики (напр., *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006 или *Краевский В.В.* Методология педагогики: современный этап. — М.: Изд. центр «Академия», 2008), и мы подробно останавливаться на этом не будем, позволив себе ограничиться лишь рядом важных с нашей точки зрения фрагментов.

После того, как выбрана тема исследования и обоснована её актуальность, определены цель, предмет, объект и задачи работы, следует этап пилотажного, предварительного поиска подходов к решению проблем, интересующих автора. На этом этапе он формулирует первоначальный вариант своего замысла, *рабочую гипотезу* — это первоначальное, сформулированное тезисно предложение о том, что необходимо сделать в педагогическом пространстве для того, чтобы достигнуть желаемого результата. Мы считали для себя возможным не формулировать в данном разделе основные требования к гипотезе, поскольку они подробно представлены в процитированных выше работах методологов, и сфокусировать своё внимание на том, *как* выдвигается педагогическая гипотеза, откуда она берётся.

Гипотеза в педагогике. Не претендуя на истину в последней инстанции, мы считали необходимым сформулировать тезисно и раскрыть некоторые выявленные нами из множества прочитанных работ самого различного содержания и «масштаба» пути, приёмы и способы выдвижения гипотез в педагогике.

Наиболее простым, с нашей точки зрения, случаем является ситуация, когда исследователь использует *аналогию*, тем самым расширяя круг объектов, явлений и процессов, для которых должно, по его мнению, быть справедливым некоторое утверждение или закономерность. Например, автору известно, что в общем среднем образовании некоторая обучающая технология имеет тот или иной положительный эффект, выражающийся в позитивной динамике уровня сформированности у учащихся каких-либо качеств личности, стратегий познавательной деятельности. Выдвигая гипотезу обсуждаемым способом, автор предполагает, что данная технология будет продуктивна и в высшем профессиональном образовании или, например, в обучении взрослых. Отметим, что гипотетичность

такого утверждения вытекает из ограниченных возможностей самого метода аналогии, о которых подробно говорится в курсах философии и методологии науки. Говоря более конкретно, в такой гипотезе есть что проверять: указанная выше технология за пределами средней школы может быть продуктивна, но вполне возможно и обратное.

Приведём ещё один возможный эскиз выдвижения гипотезы данного типа: допустим, автору известно, что некогда та или иная педагогическая идея, подход, приём, метод в определённых исторических условиях имели положительный практический выход, что зафиксировано в каких-то педагогических исследованиях. Исходя из этого, автор осуществляет перенос этой идеи в современность, предполагая, что при определённых условиях в образовательном процессе она окажется также продуктивной.

Вторым известным нам способом «рождения» гипотезы является синтез двух или более известных методов, подходов, приёмов решения некоторой проблемы. Пусть, например, гипотетическому автору, исследующему проблему обучения студентов теоретическим методам познания, известны два подхода предшественников к её решению:

а) проблемное обучение, включающее студентов в деятельность, в какой-то степени аналогичную научному поиску: создание проблемной ситуации → её преобразование в учебную проблему → последовательное (шаг за шагом) её разрешение студентами под руководством преподавателя → осмысление полученного результата;

б) поэлементное дидактически адаптированное разбиение теоретического метода на систему действий студента, которым его необходимо обучить в процессе овладения этим методом, и реализация логически вытекающей из этой системы «пошаговой» технологии.

Тогда указанный исследователь вполне может сформулировать гипотезу о том, что уровень овладения студентами теоретическими методами познания может быть существенно повышен, если элементы проблемного обучения применять в сочетании с технологией «шаг за шагом», целесообразно *совмещая* педагогическое руководство и самостоятельную поисковую деятельность студента.

Третьим известным нам вариантом «рождения» педагогической гипотезы может стать *логическое продолжение* исследователем идеи, мысли, вывода какого-либо автора-предшественника или *формулировка противоположного по смыслу вывода*. Например, некоторый автор-предшественник предполагает, что овладение студентом некоторыми значимыми для будущей профессиональной деятельности умениями должно происходить в процессе включения студента в творческий поиск (сродни научному). Обсуждаемый нами автор, познакомившись с проблемой подробно, вполне может выдвинуть «противоположную» гипотезу, предположив, что овладение этими умениями нецелесообразно реализовывать в логике имитации научного поиска, а наоборот — посредством детерминированной педагогом деятельности алгоритмического типа, естественно, обосновав это какими-то серьёзными доводами.

Четвёртым типом педагогических гипотез являются *эвристические* когнитивные предположения, идеи, напрямую не вытекающие из предшествующего им рассмотрения исследуемой проблемы, родившиеся у автора, как правило, долго анализирующего и обдумывающего пути решения изучаемой проблемы, и содержащие интуитивные механизмы, синтезированные с индивидуальным исследовательским опытом.

Добавляя то, что было обсуждено в связи с гипотезой педагогического исследования, важными для читателя авторскими размышлениями, коснёмся проблемы нетривиальной новизны в педагогическом знании и поиске. Обратимся сначала к работе О. Е. Баксанского «Когнитивные репрезентации: обыденные, социальные, научные», в которой автор по этому поводу цитирует Л. Росса, классифицирующего «ошибки атрибуций» и в качестве одного из примеров приводящего «неравные возможности», — это означает, что при восприятии нового объекта, как правило, исследователь в первую очередь обращается к привычным когнитивным репрезентациям, но не к построению новых репрезентаций. Эта мысль развивается и цитируемым О. Е. Баксанским [2] Дж. Брунером, суть идеи которого можно обозначить клише «перцептивная защита», попросту понимаемая как страховка субъекта от восприятия информации, противоречащей его представлениям о мире,

стремление объяснить ситуацию исходя из знаний, представлений и схем привычных, укоренившихся в сознании. Из этих цитат видно, что в процессе выдвижения гипотезы (в педагогическом исследовании, в частности) автор зачастую невольно скатывается к *стереотипам, штампам* — такая формулировка более традиционна для отечественной психолого-педагогической науки.

Потому процесс выдвижения *гипотезы настоящей* в педагогике мы считаем возможным квалифицировать как выход исследователя за «рамки» привычного, за традиционный «круг допустимого», попытки рассмотреть традиционные объекты и феномены под таким углом зрения, под которым его ранее никто не рассматривал и, быть может, даже не ассоциировал объект с самой возможностью такого рассмотрения. Существует масса образных примеров и клише, отражающих данную ситуацию — например, переход от «плоскостного» мышления к пространственному. Он иллюстрируется такой почти детской задачей: с помощью шести спичек (не ломая их) необходимо сложить четыре треугольника, все стороны которых имеют одинаковую длину. Все попытки осуществить это на плоскости оканчиваются неудачей — до тех пор, пока решающий не догадывается использовать пространственное решение, сложив из шести спичек тетраэдр. Аналогичный по сути нестандартный переход осуществляет и исследователь-педагог, пытающийся решить проблему формирования у обучающихся какого-либо значимого качества или овладения стратегией определённой деятельности и затрудняющийся представить продуктивное решение — вместо чего-либо само собой вытекающего из предшествующего педагогического знания необходимо решение инсайтное, эвристическое, переворачивающее традиционные педагогические взгляды, методические каноны, теоретические парадигмы.

Ещё одним тезисом в данном блоке информации о педагогической гипотезе будет тот, который связан с клише «обманчивый здравый смысл»: его преодоление является одной из задач поиска — в логике углублённого осмысления и признания «здравого смысла» заблуждением, штампом, иллюзорным эффектом, недостаточно продуманным и осмысленным утверждением, с не проявленной до конца областью применимости, закономерностью с неясным

кругом объектов, к которым её можно применять. Потому в этом случае «здравому смыслу вопреки» исследователь выходит за «рамку», за круг допустимого и формулирует утверждение, на первый взгляд похожее на свергнутый здравый смысл, на интеллектуальное безумие, отрыв от традиций функционирования и описания образовательной реальности, а через определённое время вполне логично вписывающееся в них. Примером такого штампа, относимого к сегменту здравого смысла, является «посконное» педагогическое кредо *от простого к сложному*, верное в огромном числе случаев (что и оправдывает его претензию на непререкаемый «здравый смысл»), однако далеко не всегда. Сегодня известны технологии, продуктивно реализующие в начале учебного цикла достаточно сложные учебные конструкты, а лишь затем более простые — как частные случаи.

Обсуждая гипотезу в педагогике, мы считаем необходимым вновь вернуться к работе О.Е. Баксанского, цитированной выше, и обратить внимание читателя на такой тезис: «субъекту хочется осуществить когнитивную репрезентацию как можно скорее, и он часто хватается за первую попавшуюся когнитивную репрезентацию, которая только приходит в голову» [2]. Это, очевидно, есть противоположная описанной выше (тривиальность, штампы, стереотипы) крайность: «быстрота — залог успеха» и «чем дальше от понятного и привычного научному социуму выдвигаемая идея, тем ценнее результат». Примеров реализации подобных гипотез — непродуманных, необоснованных, скороспелых, нарочито «оригинальных» — в образовательном процессе на государственном уровне каждый читатель знает великое множество.

Представим теперь обобщённую формулу педагогической гипотезы в работах «формирующего» типа, предполагающих вполне конкретный практический выход. Она состоит в данном случае из двух частей: в первой фиксируется тот конкретный положительный результат в образовательном процессе, которого надеется достигнуть исследователь, а во второй обозначается тезисно комплекс условий, которые необходимо для этого выполнить. Например, такая гипотеза: уровень сформированности у студентов... (таких-то знаний, умений, стратегий познавательной деятельности) будет повышаться, если:

- а) в содержание обучения включить... (такие-то элементы);
- б) в структуру учебной деятельности студента включить... (такие-то задачи, учебные проекты, элементы исследовательского поиска, овладения практическими умениями);
- в) в системе подготовки преподавателей вузов по конкретной учебной дисциплине предусмотреть... (такие-то модификации, содержательные акценты и т. п.).

Естественно, это весьма грубая схема, но она, по нашему мнению, отражает в первом приближении смысл педагогической гипотезы в работах с практическим выходом. Другая ситуация в работах по истории педагогики, сравнительной педагогике и, конечно, в трудах по методологическим проблемам. Здесь исследователь не может в подавляющем большинстве случаев экспериментально подтвердить свои выводы и всё ограничивается либо теоретическим рассмотрением, либо ретроспекцией педагогического знания. Одними из множества возможных будут такие варианты гипотез:

- исследователь предполагает, что существует другая периодизация в развитии идей гуманистической педагогики (или каких-либо других) в... (такой-то стране), нежели та, которая общепринята;
- исследователь предполагает, что встраивание... (такого-то конструкта) в педагогическое знание будет способствовать отражению в нём идей целостности или повысит степень содержательной и смысловой завершённости... (такого-то раздела педагогической науки);
- исследователь предполагает, что вдобавок к известным в настоящее время существуют и другие (им открытые) значимые различия в... (таком-то фрагменте образовательной системы) в двух странах.

Завершая перечень известных нам типов и механизмов «рождения» педагогических гипотез, мы считаем необходимым особо отметить следующее обстоятельство: добросовестный исследователь должен ясно понимать, что выдвинутая им *гипотеза потому и называется гипотезой, что в процессе проверки может не подтвердиться*. При этом результат отрицательный, грамотно и всесторонне интерпретированный, имеет, на наш взгляд, ценность не меньшую, чем положительный.

За гипотезой следует... За этапом выдвижения гипотезы следует проект-эскиз того, что и как необходимо сделать для её проверки. Здесь мы сразу обратимся к конкретному примеру. Пусть автор-исследователь изучает проблему конструирования содержания вузовского образования посредством трансформации фрагмента научного знания в учебный материал. Сформулировав гипотезу, суть которой будет ясна из последующего изложения, он прикидывает основные направления, примерные ориентиры «движения» в процессе её реализации и проверки и приходит, например, к такому эскизному варианту:

1. Необходима *адаптация* языка науки в рассматриваемой области знания — с тем, чтобы он мог «читаться» студентами с некоторым известным усреднённым уровнем знаний и мыслительных умений.

2. Необходим поиск вариантов компактифицирования содержания исследуемой научной или практической области знания, определение разделов приоритетных и «второстепенных», различных возможностей объединения двух отдельных научных конструктов в единый учебный блок и т. п.

3. Выбор предпочтительного подхода к «разворачиванию» учебного материала: исторического, когда в основу содержания будет положен тот или иной период в развитии знания, на котором формировались важнейшие его составляющие, или логического, ориентированного внеретроспективно.

Далее происходит конкретизация, наполнение содержанием данных направлений, проектирование конкретных частных методик, позволяющих исследователю решить поставленную перед ним задачу, — этот этап связан с построением различных нормативных моделей, разработкой методических указаний и имеет очень значимую индивидуальную, «замысловую» составляющую (применительно к каждой конкретной исследовательской работе). Далее на основе этого анализа формируется *авторский замысел* исследования, включающий (как один из первых этапов) *концептуальную модель* того феномена, который изучает автор. Говоря образно, это — общетеоретическое представление об изучаемом феномене или процессе, его авторский портрет крупными мазками в выбранном ракурсе. Затем

следует этап конструирования *нормативной модели* — это уже гораздо более конкретное описание структуры, отдельных её элементов, характера связей между ними, выявленных в исследуемом феномене или процессе педагогической действительности.

Модели в педагогике. Здесь мы считаем целесообразным поговорить о моделях в педагогике чуть подробнее. Для педагогики справедлив тот тезис, который утверждает, что всё, чем занимается наука, чем она оперирует, есть модели окружающего мира разной степени адекватности, конечно, разной степени общности и области применимости. Потому, наверное, даже начинающему поисковику-педагогу нетрудно понять, что и педагогические понятия, и закономерности, и принципы, и подходы, и критерии, и условия, и даже методики или технологии являются примерами моделей. В педагогике модели не обязательно должны строиться на языке математических формул и уравнений — во многих случаях авторы называют моделями и качественные обобщённые теоретические описания фрагментов педагогической действительности (например, таких, о которых только что шла речь). В более конкретном смысле педагогические модели понимаются как аналоги фрагментов образовательной реальности, представленные посредством выделения автором взаимосвязанных этапов достижения проектируемого результата; как правило, словесное описание модели дополняется её схематическим представлением в виде тезисов, помещённых внутри обозначающих определённые блоки квадратов, прямоугольников, окружностей, эллипсов, которые для иллюстрации связей между отдельными блоками соединяются в определённой логике стрелками или другими (позиционирующими отношения причинности, следования, опосредования, обусловливания и различные другие) элементами понятной большинству читателей графики.

Вернёмся к концептуальным и нормативным моделям и приведём в связи с этим один пример. Предположим, что некий гипотетический автор изучает проблему использования мотивационного потенциала персонифицированной истории науки с целью повышения уровня осознания субъектами вузовского сообщества значимости педагогической деятельности. В качестве концептуальной модели этот автор может предложить следующее

утверждение: педагогические взгляды и идеи учёных непедагогического направления (например, математиков, химиков, физиков), в частности опубликованные ими для широкой общественности, а также интересные педагогические сюжеты биографий, описанных ими в педагогических или мемуарных изданиях, могут способствовать повышению интереса вузовских преподавателей к системному изучению основ педагогической науки — прежде всего потому, что указанные выше персоналии глубоко личностно значимы для реципиентов — вузовских преподавателей естественно-математического профиля (работает логический принцип ссылки на авторитет). В соответствующей нормативной модели автор может обозначить конкретные формы наполнения содержания, например, последиplomного образования преподавателей вузов и университетов материалом, связанным с персонифицированной историей науки. Среди них могут быть: короткие историко-научные паузы в традиционных лекциях по педагогике и педагогическим технологиям; крупные фрагменты лекционного материала, относительно законченные в смысловом отношении и логично встроенные в традиционное содержание образования; элективные курсы соответствующей направленности; специальным образом ориентированные семинарские занятия; учебно-научные конференции, импровизированные выставки с презентацией фотографий, слайдов, научных статей и книг обсуждаемых персоналий и многое другое.

Безусловно, и концептуальные, и нормативные модели не обязательно выражаются в словесной форме, — наоборот, в подавляющем большинстве исследований авторы пытаются изобразить их в виде схем, рисуночных и других иллюстраций, что, с нашей точки зрения, вполне закономерно, исключая, конечно, такие случаи, когда схема, диаграмма и т. п. требуют столь длинных и пространственных комментариев, что из средств наглядности превращаются в ребусы и потому нецелесообразны в авторском варианте.

Математические модели — требование времени. Говоря о моделях, нельзя не отметить, что в последнее время авторы педагогических исследований постепенно начинают использовать математические модели феноменов и процессов образовательной «природы»,

при этом математическое моделирование осуществляется не только на этапе обработки данных эксперимента, но и на этапе конструирования авторского замысла — как правило, в том случае, когда этот замысел связан с объектами или процессами, характеризуемыми количественными параметрами: например, время или скорость усвоения учебной информации; число мыслительных операций («шагов»), которые обучаемый осуществляет для получения того или иного результата; параметры, нормирующие время, необходимое для изучения темы или раздела учебного курса; количество усвоенных элементов знания; число ошибок, допущенных в процессе решения той или иной задачи, и ряд других.

О математических моделях педагогических явлений и процессов поговорим чуть подробнее и постараемся представить материал так, чтобы он был максимально адаптирован для читателей, не владеющих математикой. Начнём с обобщённых этапов математического моделирования в педагогике.

Первый этап можно обозначить как формулирование основной идеи модели и попытки переложить эту формулировку на язык математики. Сразу проиллюстрируем это на конкретном, специально предельно упрощённом примере. Допустим, изучается феномен — забывание студентами знаний, к которым педагог не «возвращает» обучающихся после первичного предъявления. Автор-исследователь этой проблемы пытается математизировать её и предлагает выбрать базовую функцию для описания процесса — это зависимость от времени числа незабытых элементов знания (например, понятий из содержательного поля какой-либо учебной дисциплины, сопровождаемых их смысловой интерпретацией) $N(t)$; при этом время t предполагается отсчитывать от момента первичного ознакомления студентов с определённой группой таких элементов знания.

Далее автор педагогической модели предлагает одно из возможных утверждений модели: пусть скорость забывания знаний (для знающих математику читателей это производная dN/dt) пропорциональна в любой момент времени числу элементов ещё не забытых знаний — чем этих незабытых элементов больше — тем быстрее они забываются (вследствие не востребоваемости — такое условие

изначально заложено в рассматриваемую модель). На основе этого автор составляет простейшее дифференциальное уравнение:

$$dN / dt = -kN.$$

Коэффициент пропорциональности « k » считается положительным, а скорость забывания (производная функции « N » по времени) отрицательна, т. к. из здравого смысла очевидно, что функция $N(t)$ убывает — знания забываются и число незабытых элементов уменьшается со временем.

Следующий этап работы с моделью — решение составленного уравнения и его интерпретация. Не загружая читателя-нематематика выкладками (для математика их нет смысла приводить в силу простоты и очевидности), приведём это решение в готовом окончательном виде:

$$N(t) = N_0 \cdot \exp(-kt).$$

В этом решении N_0 — начальное число предъявленных студентам элементов знания, и для наглядности его можно изобразить графически: со временем число незабытых элементов становится всё меньшим и меньшим.

Следующий этап — проверка модели и выявление степени её соответствия реальному феномену или характеру протекания изучаемого автором процесса. В рассматриваемом примере это сравнение полученного модельного результата (рис. 1) с экспериментальным, который мог бы быть получен автором на той или иной конкретной выборке студентов: предложив им, например, в лекционном формате несколько понятий с пояснением смысла и расстановкой соответствующих акцентов и далее специально не обращаясь к этим понятиям, несколько раз (например, через равные промежутки времени) посредством специальных контролирующих заданий фиксируя число незабытых элементов знания и выстраивая графики, подобные представленному на рис. 1. Естественно, экспериментальные результаты целесообразно сравнить с теоретическими, модельными и сделать вывод о степени соответствия модели педагогической реальности. По возможности целесообразно выявить какие-либо дополнительные ограничения в её применении, которые изначально

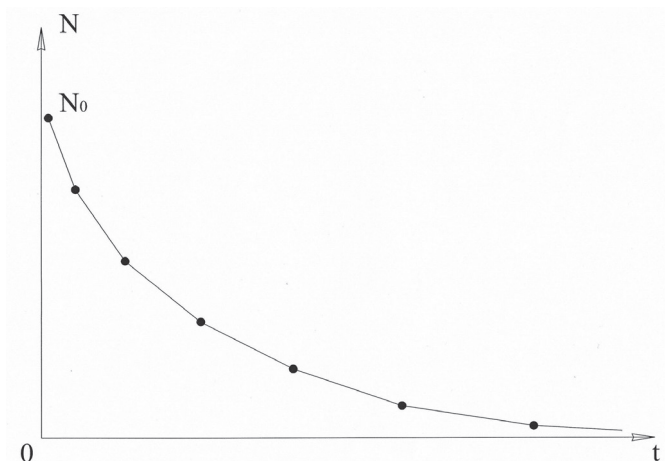


Рис. 1. Динамика забывания знаний (пояснения в тексте)

не осознавались и в модель не были «заложены», или (что абсолютно реально) признать её неправомерность.

Таковыми ограничениями могли бы быть границы для начального предъявленного студентам числа элементов знания: например, экспериментальная апробация модели могла бы выявить, что модель справедлива (близка к реальной педагогической действительности) при достаточно большом N ($N > 10$). Таковыми ограничениями могли бы быть и выявленные экспериментально временные интервалы, в течение которых совпадение экспериментальных и теоретических графиков вполне удовлетворительно: например, это могли бы быть интервалы, в течение которых N уменьшается в 5 раз.

Ещё одним очень важным этапом является реализация прогностической (предсказательной) функции модели. В рассмотренном упрощённом случае (если, конечно, степень соответствия модели реальной педагогической действительности достаточно высока) оценка на основании модели времени забывания того или иного количества элементов знания позволяет, например, разработчику некоторого учебного курса понять, насколько безопасно для сохранения того или иного элемента знания необращение к нему после первичного предъявления в течение какого-либо временного

интервала — и на основе этого понимания скомпоновать и сегментировать содержание учебного материала так, чтобы максимально снизить его забываемость.

Подчеркнём ещё раз, что приведённый «придуманый» пример математической модели — предельно упрощённый, имеющий чисто дидактический характер и предназначен для проявления сути дела начинающим авторам и тем, кто почти не знаком с математикой. Однако и его, с нашей точки зрения, вполне достаточно, чтобы читателю можно было осознать следующие «мягкие» регулятивы исследования с элементами математического моделирования:

— моделирование в педагогике не должно носить искусственного характера, загромождающего качественные содержательные фрагменты знания, его суть — оно должно давать исследователям и всем пользователям модели возможность получать прогностические результаты — причём для их получения одного только качественного подхода должно быть явно недостаточно;

— чем больше конкретики достигнуто в процессе выявления ограничений в использовании предлагаемой автором модели, тем более ценен полученный результат;

— использующий математическое моделирование автор должен ясно осознавать, что на сегодня точность педагогических измерений весьма невелика, и как бы ни было грустно это осознавать, иногда в силу огромной погрешности начальных, исходных измерений величин сравнение финальных модельного и экспериментального результатов теряет смысл.

Тем не менее процесс встраивания математических моделей в педагогику сегодня набирает силу, и не в пример тому простому фрагменту, который был приведён выше, авторы для педагогического моделирования используют теорию графов (например, *Исаев Д.А. Использование педагогических компьютерных моделей в процессе проектирования обучения физике. М.: Прометей, 2003*) и даже сложный для понимания и конкретной реализации аппарат интенсивно развивающейся междисциплинарной области — теории самоорганизации сложных систем (синергетики), к числу наиболее просто представляющих этот аспект мы бы считали возможным

отнести недавно вышедшую книгу Е. А. Солодовой «Новые модели образовательного процесса» [53].

Автор, например, рассматривает математическую модель процесса обучения, в которой записывает уравнение, включающее сумму: а) производной по времени (скорости изменения) от функции равной разности между количеством информации, сообщённой педагогом, и усвоенным учащимися; и б) произведения коэффициента восприятия учебной информации на указанную в предыдущем пункте функцию, когда её аргумент есть разность между произвольным моментом времени и постоянной запаздывания в восприятии обучающимся «входной» учебной информации. Далее получаются интересные для ряда частных случаев решения.

Автор рассматривает также математические модели проектов интеграции науки и образования, в частности модель технопарка, позволяющую прогнозировать моменты максимумов вероятности появления первого с момента начала функционирования инновационного продукта, связанного с инерционностью прикладной и фундаментальной структур. И множество других интересных примеров обсуждается в цитированной книге.

Одной из главных идей, развиваемых автором, является идея аналогии между долгое время изучаемыми им техническими системами с памятью и процессом обучения — на основе этой аналогии конструируются модели различных компонентов образовательного процесса. Однако сама эта идея никак не обосновывается и является весьма сомнительной.

Безусловно, применение в педагогике моделей означает более высокий научный уровень подхода и описания объекта, позволяющий типизировать педагогические явления, феномены и процессы их эволюции, осуществить научный прогноз, получить более конкретный результат, нежели при чисто качественном описании. Но при этом возникает другая проблема, связанная с интерпретированием модели, анализом полученных при её использовании количественных результатов, — поскольку моделированию подвергается объект живой, со сложным комплексом связей и механизмов, и абстрагирование от некоторых из них, неизбежное при моделировании, может привести к результатам области применения заранее

чётко не ограничиваемой и даже после применения модели устанавливаемой трудно. Например, аналоговая модель, о которой только что шла речь, будет обоснованной, если автор хотя бы приблизительно знает, как работает человеческий мозг, понимает, насколько память технического устройства совпадает по своим свойствам с памятью человеческой (памятью субъекта обучения), — иначе такой автор вполне может попасть со своей моделью в область фантазий. Тонкая грань количественной модели и качественной её интерпретации трудно улавливается и потому создаёт массу проблем исследователю-педагогу.

Прогностические модели. Особо следует вести речь о моделях прогностических — ряд методологов связывают с *педагогической прогностикой будущего педагогической теории*. В связи с этим отметим, что серьёзную проблему представляет выбор математического параметра (или нескольких), отражающего тот или иной сегмент педагогической реальности, и метода представления его временной зависимости, например, в виде математического временного ряда. Например, в качестве такого параметра можно предложить время T , необходимое для самообразования преподавателя высшей школы, оцениваемое исходя из темпов накопления информации в той области науки и технологий, которая проектируется на преподаваемую дисциплину. А также из того *минимального приращения объёма знаний*, которое соответствует уровню подготовки педагога, способного формировать у студента на старшей ступени вузовского обучения заявленные в стандартах образования компетенции. Прогноз в данном случае может быть представлен как функция зависимости такого времени для занятия самообразованием « T » от времени физического (реального) « t », принимающего в качестве аргумента этой функции $T(t)$ любые выбранные автором исследования значения. Мы не приводим описывающего данную ситуацию дифференциального уравнения (оно подобно приведённому выше и проиллюстрированному графиком рис. 1), однако отметим, что его решением, скорее всего, будет возрастающая функция — сравнение её значения с реальными временными ресурсами преподавателя, занимающегося помимо самообразования множеством других дел, позволяет сделать выводы. Одним из самых удручающих может

быть вывод о том, что вычисленное время T , отнесённое к ежесуточному ресурсу, окажется близким или (что ещё более удручает) большим, чем 24 часа. С такими оценками авторы книги реально встречались. Отчасти это может быть объяснено несовершенством самих моделей, а отчасти — той объективной особенностью роста научного знания, которую адекватно представить в формате качественного усвоения затруднительно.

Приведём ещё один пример. В качестве параметра, представляемого математически, можно выбрать число элементов знания, остающегося в памяти и способного быть востребуемым студентом без обращения к литературе, — например, для решения каких-либо задач из профессиональной области, основанных на математическом описании. В этом случае прогнозная функция есть убывающая зависимость числа этих элементов N от времени $N(t)$, где t — время, прошедшее с момента последнего предъявления этих элементов преподавателем.

Обсудим далее, в чём трудность конструирования прогнозных математических моделей в педагогике. Во-первых, большой трудностью является сам выбор математического параметра, ибо далеко не всякий педагогический феномен можно таким образом представить: из известных нам к ним относятся приведённые выше число элементов усвоенного студентом знания; число студентов, отнесённых к тому или другому уровню сформированности знания или умения; число правильно решённых задач из числа предложенных в том или ином проверочном задании; другие шкалированные оценочные показатели сформированного знания или умения; рейтинги вузов по одному или нескольким параметрам и ряд аналогичных других. При этом гораздо больше таких педагогических феноменов или процессов, которые количественного представления не допускают: крайне трудно выразить математически те сдвиги, которые происходят у студентов в процессе обучения по той или иной методике. Например, как представить проявление студентом способности использовать мысленный эксперимент при анализе тех или иных явлений, если процесс обучения этому был заложен в методическую идею? Те или иные положительные сдвиги в этом направлении могут быть фиксированы исключительно качественно. Или как

фиксировать с помощью математической функции сформированность личностных качеств: уровень сформированности нравственности, эмпатии, доброты иногда фиксируется в диссертациях, однако более чем карикатурой это назвать нельзя.

Второй трудностью при математическом прогнозировании педагогических феноменов является запись уравнения, отражающего происходящий процесс формирования чего-либо позитивно ценного — как связана, например, скорость изменения выбранного параметра с самим его мгновенным значением; в большинстве случаев таких количественных закономерностей в литературе нет и автор-модельер должен их предположить, связав свою идею с каким-либо обстоятельным качественным соображением. В отмеченном выше примере [53] такое качественное соображение было основано на сходстве памяти человеческой и памяти радиотехнических цепей с распределёнными параметрами, что весьма сомнительно, и потому результаты модели особого доверия не вызывают.

Третья значимая трудность в прогностическом педагогическом моделировании связана с необходимостью для автора определить, на чём основана его уверенность в предлагаемом прогнозе, как отражённая в первоначальном уравнении тенденция педагогической направленности сохраняется на интервале, соответствующем длительности прогноза. Например, если прогноз количества абитуриентов, поступающих в некоторый университет, основан на известной скорости ежегодного расширения сегмента школ и колледжей, с которыми сотрудничает университет, то прогнозируя увеличение числа абитуриентов, исследователь должен быть уверен, что эта скорость сохранится в обозримом будущем (времени долгосрочности прогноза). Если же эта скорость изменится, то исследователь-прогнозист должен понять, приведёт ли это только к изменению коэффициентов в уравнениях модели, сохранив их структуру, или приведёт к необходимости менять модель принципиально, менять сами описывающие её уравнения.

С отмеченной только что трудностью прогнозирования связана неоднозначность того, как исследователю ограничить во времени достоверность своего прогноза, как найти тот момент времени, когда от предлагаемого прогноза будет целесообразно отказаться. К этому

сегменту рассмотрения примыкает и понимание автором прогноза того, как поступить, если некое внешнее влияние на прогнозируемом интервале само будет меняться, как учесть это изменение в исходных уравнениях. Говоря коротко, автор-прогнозист должен быть уверен, что на интервале прогноза все выявленные на первоначальном этапе факторы степень своего влияния на изучаемый педагогический феномен сохраняют, никакой из них на этом интервале времени не пропадает, никакой новый не добавляется. Если же это не выполнено, то первоначальный прогноз должен быть изменён, что потребует внесения изменений в первоначальные уравнения.

Особый случай относится к многопараметрическому прогнозу, когда, например, степень успешности некой авторской методики оценивается по ряду параметров: степень усвоения элементов знания, степень сформированности умений и компетенций, степень востребованности изобретённой методики педагогическим социумом, при этом все три есть функции времени с момента начала внедрения методики. Можно в этом случае предположить, что по одному из параметров в процессе экспериментального исследования предложенного прогноза будет проявлена положительная временная динамика (уровень усвоения знаний), а по ряду других (сформированность умений) — практически постоянная, со временем не меняющаяся. Или по одному из параметров отрицательная, например, по востребованности методики социумом, проявляющая отказ педагогов от использования этой методики. Как в этом случае сделать вывод о результативности этой методики, предпринять ли меры по её доработке, какие конкретно — эти и масса других вопросов встают перед автором прогноза. Ещё сложнее ситуация, когда по всем или некоторым показателям чёткой динамики не выявляется, выбранная для прогноза функция в эксперименте то возрастает, то убывает.

Наконец, ещё одной проблемой прогноза является широта области объектов или феноменов, на которые распространяется прогноз — ведь исходные данные, которые так или иначе экстраполируются во времени, основаны на ограниченной выборке, а прогноз, как правило, представляется для совокупности более широкой. Насколько пригодна первоначальная выборка для осуществления

предъявляемого социуму прогноза, насколько она случайна и репрезентативна — всё это предстоит обосновать автору.

Завершив разговор о конкретике моделирования в педагогике и вернёмся теперь к временному формату педагогического поиска, отметив ещё раз, что на обсуждаемом этапе автор конструирует *концептуальную* модель исследования, включающую либо тезисное, либо табличное, либо схематическое отображение авторского замысла в его самых общих чертах; затем пытается сконструировать опосредованную концептуальной модель — *методическую или нормативную*.

О дальнейших этапах педагогического поиска. Вернёмся теперь к этапам педагогического поиска и отметим, что на основе разработанной и обоснованной нормативной модели автор-исследователь осуществляет восхождение к конкретному и конструирует методику или технологию формирования у обучаемых того или иного предметного знания, умения или стратегии деятельности, качества личности. Среди общих моментов, которые имеет смысл обозначить в данном разделе, можно отметить такие клише, как:

- *этапы* формирования всего того, что отмечено выше, их содержание;
- основные характеристики и структура деятельности педагога и обучаемых на различных этапах;
- целевая трансформация (модификация) содержания того или иного учебного курса;
- расширение перечня методов, форм и приёмов организации деятельности обучающихся;
- сценарии (или эскизы) различных фрагментов учебных занятий;
- системы задач, заданий и упражнений на формирование у обучающихся конкретных знаний, представлений, убеждений, умений, личностных качеств и т. п.;
- педагогические (методические) условия эффективности формирования или развития умений или личностных качеств; параметры, фиксирующие положительную динамику в данном процессе.

На описанных стадиях исследовательского процесса авторский замысел от стадии «эскиза», взгляда на проблему крупным планом,

переходит на уровень структурированного концепта, когда исследователю становятся ясными как его общая канва, так и конкретные детали и нюансы, когда исследуемый феномен или процесс получают более или менее логически завершённый вид и самостоятельное содержательное наполнение, многоакурсное представление, неоднократно отрефлексированное и кристаллизованное в то, что автор в состоянии обоснованно защищать и отстаивать в научном сообществе. Естественно, результаты педагогического эксперимента (и тем более если он проводится в течение длительного времени, на репрезентативной выборке, всесторонне и глубоко анализируется) могут вносить в этот замысел коррекцию, иницилируя те или иные поправочные процедуры и повторное осмысление результатов реализации замысла на разных этапах.

Этап экспериментального внедрения разработанных результатов в практику подробно описан в книге А. М. Новикова «Методология образования» [38] и в работах В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, представленных в прилагаемом к нашему пособию списке литературы [13; 26; 27]. Потому мы позволили себе остановиться лишь на ряде нетривиальных его особенностей. Педагогический эксперимент является средством проверки выдвинутой гипотезы и предполагает активное вмешательство автора исследования в педагогическую действительность, создание экспериментальной ситуации, включение гипотетического фактора, отслеживание изменений в объекте исследования, обусловленных как этим фактором, так и неизбежно присутствующими факторами сопутствующими. При этом, как правило, исследователю предстоит *отделить* влияние на результат факторов исследуемых и множественных других. Поясним это на примере.

Пусть исследуется уровень сформированности тех или иных умений у студента, когда на их формирование воздействует изобретённая автором поиска обучающая методика. В этом случае актуальна проблема выравнивания стартовых условий в группах экспериментальной (где методика полноценно внедряется) и контрольной, обучающейся по методикам традиционным: если, например, исследуется уровень сформированности умения мысленного экспериментирования у студентов при обучении какой-либо вузовской

дисциплине посредством использования разработанных специальных задач, то начальный уровень сформированности этого умения должен в обеих группах различаться незначимо. Для этого автор по заранее разработанной методике должен оценить этот уровень в обеих группах, а затем организовать эксперимент так, чтобы отличие условий обучения в этих группах проявлялось лишь в наличии/отсутствии предложенной авторской методики, — остальные параметры должны различаться незначимо. В противном случае выставлять изобретённую методику в качестве причины повышения уровня сформированности умений мысленного экспериментирования оснований нет, — к числу сопутствующих причин вполне можно будет отнести значимые исходные различия в контрольной и экспериментальной группах, а также различия в условиях обучения не только в части использования авторской методики, но и некоторые другие, которые в реальном образовательном процессе неизбежно присутствуют, и «привести их к нулю» часто возможным не представляется.

Иногда организация эксперимента только что описанным путём нецелесообразна из соображений здравого смысла: уровень сформированности исследуемого умения в экспериментальной группе заведомо окажется выше, чем в группе контрольной. В этом случае предметом исследовательского поиска продуктивного могут быть *педагогические условия* достижения желаемого результата, например, наличие или отсутствие какого-либо условия может показать различные уровни достигаемого результата: в обсуждённом выше примере использование исследовательского формата обучения позволит сформировать умения мысленного экспериментирования в ситуациях, значимо отдалённых от тех, которые представил студентам сам обучающий преподаватель; отсутствие исследовательского формата позволит сформировать у студентов умения использовать мысленный эксперимент только в задачах традиционных или близких к ним.

К указанному добавим желательность в процессе педагогического эксперимента проявить, как коррелирует *различная глубина* внедрения в учебный процесс авторских методик (минимальная, средней степени, высокая) с достигаемым образовательным результатом.

Отметим также, что серьёзная экспериментальная работа предполагает выявление того, как повторяется результат эксперимента: фиксируется ли первоначальный положительный результат, насколько он устойчив, что в этом результате меняется от одного года экспериментального преподавания к другому; как влияет на достижения этого результата использование авторской методики в различных учебных заведениях различными преподавателями; что наблюдается в случае участия/неучастия в процессе обучения экспериментальных групп самого автора. Последнее актуально с точки зрения понимания степени тиражируемости авторской методики в образовательном пространстве, и это очень важно, поскольку даёт понимание того, насколько образовательное сообщество готово к использованию авторского результата.

Несколько замечаний: педагогический поиск реальный. Финальный результат исследования абсолютно логично связывается в теории и практике педагогического поиска с таким клише, как «степень удовлетворённости результатами», и в зависимости от конкретной ситуации либо снижает последующую поисковую активность автора или коллектива, либо способствует продолжению исследования, детализации тех результатов, которые проявлены к обсуждаемому моменту слишком общо, недостаточно конкретно или не обладают адекватной степенью готовности к внедрению в практику или к обсуждению в научном сообществе в качестве теоретического фрагмента (говоря кратко, происходит «шлифовка», доведение результата до состояния достаточной степени завершённости). В таком случае автор пытается расставить для педагогического социума все точки над «і» в том, что по ряду причин на предшествующем этапе оказалось недодуманным, недосказанным, незавершённым.

В ряде случаев направление дальнейшего поиска трансформируется, переориентируется и т. п. — либо в соответствии с теми побочными результатами, которые ярко проявились на основном этапе и позиционировали относительно новую поисковую проблему, либо как естественное логическое продолжение предшествующего этапа (цепь проблем, выстроенных «цепочкой» — одна за другой).

Приведённый сценарий педагогического поиска хотя и «списан» с сюжетов реальности, является несколько однолинейным, — иногда

реальный поиск «меняет местами» этапы. Например, иногда, когда в поиск включается опытный исследователь — практик образования, его путь может начаться с разработки и внедрения какой-нибудь практической методики, показывающей существенный позитивно ценный образовательный результат, а лишь затем он задумывается над тем, как перевести ситуацию в исследовательский формат. Также следует отметить, что нюансовую окраску имеет временной формат поиска: иногда поисковый процесс заходит в тупик (подробнее об этом в параграфе 2.2), временно приостанавливается, а иногда наоборот — поиск интенсифицируется и за короткое время накопивший силы исследователь проходит значительную часть поискового маршрута.

В педагогическом поиске реальном традиционный представленный в тексте параграфа формат поиска часто модифицируется: после постановки проблемы проводится констатирующий эксперимент, проявляются и анализируются результаты несформированности (низкой сформированности) у обучающихся исследуемых качеств личности, стратегий деятельности, наконец, знаний. Это подтверждает или подтверждает частично, наполняет конкретикой те данные, которые автор получил из анализа компьютерных баз данных массовых проверок, осуществлённых различными органами образовательного контроля. Параллельно автор может конструировать гипотезу исследования (первый вариант), концептуальную модель, вытекающую из неё модель методическую.

После выявления низкой сформированности исследуемого контента знаний и умений в реальном учебном процессе автор на основе концептуальной модели начинает конструировать модель методическую и обрамляющие её конкретные методические акции: трансформации содержания обучения, фрагменты лекций, элективных курсов, наполнение задачного контента дисциплин тем, что он задумал как поисковик, организацию внеаудиторной работы по намеченному поисковому сценарию и т. п. Параллельно происходит пилотный этап эксперимента, на котором всё предлагаемое внедряется в практику элементарно, выборочно, а затем на основе полученных результатов, целесообразной корректировки первоначально разработанных обучающих методик осуществляется переход

к эксперименту формирующему, на котором всё задуманное внедряется в практику систематически, в полном формате, анализируются первоначальные результаты, происходят дополнительные корректировки замысла и т. п. В методическую модель вносятся изменения, иногда корректируется первоначальный вариант гипотезы; многое из того, что вытянуто в нашем параграфе в одну линейку, происходит параллельно. Иногда на основе осознания неподтверждаемости первоначальной гипотезы происходит возврат к начальным этапам поиска и прохождение ряда этапов заново — такова реальность, иногда значимо отличающаяся от первоначальных сценариев и проектов.

Ошибки в поиске. Анализируя *педагогический поиск реальный*, мы считаем необходимым адресоваться к книге А. Н. Лука «Психология творчества»*, в которой выявлены типичные ошибки научного мышления, определив их специфику в поиске педагогическом. К таковым автор относит игнорирование исследователями закономерностей математической статистики, неправильную оценку случайностей, их восприятие как закономерных связей между наблюдаемыми явлениями и изучаемыми феноменами [33]. На педагогическое поле это проецируется следующим образом: часто исследователи-педагоги в экспериментальной части своих работ не используют количественных характеристик для оценки уровня сформированности знаний, умений и стратегий деятельности своих обучаемых, а если таковые и присутствуют в работах, то часто всё ограничивается констатацией различия показателей в группах контрольных и экспериментальных или в начале опытной работы и по её окончании. Статистической значимости такого различия часто не приводится, что ценность выводов, конечно, снижает. Тем не менее отметим, что неправильно считать, что количественная оценка должна быть абсолютно во всех работах, по любой педагогической тематике — в ряде случаев формируемое качество личности количественному описанию не поддаётся, и ценен качественный результат, фиксирующий сдвиги в познавательной деятельности студента, в сформированности социально ценных качеств личности и т. п.

* Лука А. Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1979. — 378 с.

Второй ошибкой поиска А. Н. Лук считает пренебрежение исследователями размерами экспериментальных выборок, выдвижение гипотез и формулировку выводов на основе недостаточного количества наблюдений [33]. Такое сплошь и рядом встречается в поиске педагогическом: часто авторы стремятся осуществить экспериментальную проверку своих идей побыстрее, иногда случайные факторы не учитывают, одинаковые начальные условия (стартовые) не просвечивают, объёмы выборок используют малые. Как контрпример можно привести эксперимент Л. В. Занкова по замене четырёхлетнего начального обучения на трёхлетнее: сначала он несколько лет проходил в одном-единственном классе, затем в одной школе и только через несколько лет в нескольких школах города, затем в рамках одного района и лишь постепенно охватил весь СССР.

Третьим указанным А. Н. Луком типом ошибок является недооценка принципиальной непредсказуемости некоторых явлений, склонность проявлять при анализе результатов эксперимента большую категоричность, чем это позволяют реальные результаты [33]. В педагогических исследованиях к данному типу ошибок относятся изобретения «лекарств от всех болезней» — методик и технологий, пригодных к использованию в любых условиях образовательного процесса, без определения ограничений и рамок.

Четвёртым типом ошибок поисковиков-педагогов является, по А. Н. Луку, завышение вероятностей конъюнктивных событий по сравнению с событиями одиночными (конъюнктивные события — такие, которые происходят одновременно) — вероятность усвоения нового знания необоснованно завышается, несмотря на то, что сам процесс усвоения происходит не отделённо от множества других событий образовательного поля.

Д. А. Майданов добавляет к указанному перечню типичных ошибок многочисленные псевдооткрытия, совершённые под влиянием обыденных представлений, на основе абсолютизации частных случаев, приписывания им неправомерно обобщённого характера*. От себя добавим часто встречающуюся в любом поиске,

* Грани научного творчества / отв. ред. Д. А. Майданов. — М.: ИФ РАН, 1999. — 284 с.

и в педагогическом в частности, психологическую установку на получение подтверждений выдвигаемых гипотез, практически игнорирующую возможность получения опровержений и фальсификаций. Тем не менее подтвердим ещё раз известное: отрицательный результат — тоже результат и очень важен; например, полученный в эксперименте вывод о том, что разработанная методика к ожидаемым результатам не приводит, как минимум поможет предотвратить попытки её повторного внедрения.

К числу методологических белых пятен, не обсуждённых в книге и обуславливающих ошибки в исследованиях по педагогике, относится поиск способов правильного кодирования *причин* того или иного характера протекания исследуемых феноменов или процессов — *продуктивный поиск* в этом случае предполагает нахождение возможностей грамотного позиционирования *причины* того или иного негатива/позитива, наблюдаемого в научно-образовательной реальности. Как правило, в педагогических исследованиях выявляется одна причина на основе, например, такого сюжета: в одной из учебных групп проводилось традиционное обучение, в другой группе — обучение по методике, изобретённой автором, и результат в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной. Причиной выявленного позитива объявляется изобретённая методика — такой подход представляется нам несколько огрублённым.

Проясним это на таком обобщённом примере: если события А, Б и В происходят и опосредуют наступление события Д, то объявить событие Б причиной события Д можно «убрав» событие Б, но сохранив А и В, — если при этом «пропадает» событие Д, то есть основание считать Б причиной Д, а ещё точнее — одной из причин. Выявление нескольких причин происходит в этом случае методом «снятия» события А и проявления того, исчезнет ли событие Д, а затем осуществления того же самого по отношению к событию В. Как минимум, объявление изобретённой автором методики причиной достижения позитивно ценного образовательного результата требует проверки соблюдения условия «при прочих равных»: поисковику в нашем примере следует как можно точнее убедиться, нет ли других причин, способствовавших позитивно ценному результату

эксперимента, одинаково ли они проявлены в двух группах, одинаковы ли были стартовые условия в двух группах, одинаковы ли были все другие условия обучения кроме внедрения авторской методики. Соблюсти всё это в реальных условиях образовательного процесса очень сложно, и потому объявление авторской методики как позитивно ценной требует повторения автором своего эксперимента в разных сравниваемых группах, в разные периоды обучения. При этом каждый раз, скорее всего, различие результатов экспериментальной и контрольной групп будет по-разному «окрашено», иногда будет незначимым или вообще повернётся в обратную сторону, — потому вывод причинно-следственного формата будет иметь в педагогике характер вероятностный.

Такая же ситуация имеет место на этапе кодирования актуальности темы поиска — объявить негатив в образовательном процессе на уровне причинно обусловленного неприменением (не-разработанностью) тех или иных методик или технологий очень рискованно.

2.2. Когнитивные и социальные барьеры и результат педагогического поиска

Трудности, с которыми неизбежно сталкивается исследователь в педагогике; продукты педагогического поиска и их отражение в диссертациях, монографиях, статьях в журналах; презентация результатов учёному и практическому образовательному сообществу, их оценка, экспертиза результатов поиска; педагогический поиск и категория «время»; внедрение результатов исследования, их «вхождение» в структуру педагогического знания; отсроченный результат поиска; позитивные профессионально-личностные приращения исследователя, педагогическое исследовательское самосознание

Барьеры поиска. Педагогический поиск, как и всякая научная исследовательская деятельность, имманентно «содержит» массу когнитивных барьеров для исследователя, которые надо специально обсудить. Содержание параграфа призвано определить те

неизбежные трудности, с которыми встретится начинающий автор, приступающий к исследовательскому поиску в педагогике.

К их числу относятся барьеры на этапе определения актуальности темы исследования; они связаны с трудностями выявления диад: *нечто не сформировано практически* <—> *не разработано теоретически*. Это, во-первых, связано с определением требований социального заказа педагогическому сообществу и выявлением степени выполнения системой образования этого заказа, а говоря проще — с выявлением того, что из обозначенного у обучающихся не сформировано, что сформировано недостаточно, а что практически соответствует требованиям социума. На базе личного исследовательского опыта это сделать практически невозможно — необходим доступ к базам данных, в которых представлен банк данных диагностического статуса, в котором отражены статистические данные, позволяющие выявить то, что как образовательный результат обучающегося неудовлетворительно. Доступ к таким базам затруднён. Во-вторых, надо отметить трудности поиска автором литературы по исследуемому полю, так или иначе проявляющей массу источников разной содержательной направленности, которые могут включать полное представление проблемы, за которую берётся автор, её частичное представление, разработку отдельных частных фрагментов. В перечне соответствующей литературы можно найти и множество рассмотрений проблем родственных — в диссертациях, монографиях, статьях, материалах конференций. Из всего этого огромного массива следует выстроить панораму разработки темы, за которую автор хотел бы взяться, найти её общенаучное подкрепление, философско-психологическую опосредованность, разработку от педагогов на уровне общеконцептуальном, а также на уровне методико-технологическом. В этой панораме автору необходимо найти «белые пятна» научного формата — то, что выявляется в структуре феномена или педагогического объекта (процесса), но на уровне педагогической конкретики не представлено. Только такое диадное обозначение (плохо на практике <—> не разработано в науке) даёт право браться за тему, не рискуя получить невольный плагиат или разработку неактуальную. В качестве совета испытывающему трудности от массы информации начинающему автору

приведём пожелание использовать добросовестные обзоры литературы по конкретной проблеме из диссертаций соискателей-докторантов, в которых обозначено множество источников, дан с той или иной подробностью их анализ, определено неисследованное поле.

Особо в числе барьеров следует обсудить крайне сложное и часто очень запутанное представление педагогического знания в текстах, которые востребует автор поиска в процессе анализа степени проработки выбранной им проблемы предшественниками. Характерным примером текста, являющегося барьером для читателя, служат книги М. Т. Громковой (например, [10]), в которых содержание пересыщено научными фразами, абсолютно не подкреплёнными авторским пониманием их смысла: по всему тексту *синергический подход*, никак не отражающий сути излагаемого, вульгарно понимаемый принцип дополнительности Бора, единство противоположностей совмещается с внутренней согласованностью компонентов, в содержание образования включаются те компоненты, которые ещё только будут сформированы у учащихся (смешивающие содержание с целью образования), масса метафоричных трактовок, не просто затемняющих суть излагаемого, а убивающих её. Такие тексты способны создать лишь осознание читателем жуткой путаницы в педагогике, и приведённый пример, к сожалению, не единственный — такое положение дел на сегодня массовое.

Считая, что предмет-объектное кодирование темы и постановка исследовательской проблемы вполне посильны автору, скажем, что следующий тип барьеров связан с выдвижением гипотезы — это подробно описано в предыдущем параграфе и добавляется сейчас лишь указанием на гипотезы интуитивно-инсайтного типа, которые на уровне формирования исследовательской культуры автора-поисковика не проявлены, а также на возможность несколько раз корректировать первоначальную гипотезу в процессе исследования.

Следующий тип барьеров связан с этапом конструирования концептуальной модели замысла — если на уровне психологических оснований она вполне может быть адекватно проявлена (достаточно знания психологии и наличия хорошей литературы), то на уровне философской «подкладки» выявляется противоречие между чрезмерной обобщённостью философских идей и необходимостью

конкретики в педагогическом формате знания. Эти барьеры сродни таким, которые возникают на этапе конструирования методической модели исходя из модели концептуальной — обобщённость концептуальной модели затрудняет восхождение к конкретному: методикам и технологиям для формирования заявленного автором образовательного результата.

Особый разговор о барьерах на этапе планирования и разработки сценария эксперимента по проверке выдвинутой гипотезы: необходимо превратить общие положения методики в конкретные сценарии лекций, семинаров, лабораторных практикумов, других учебных форм, методические указания для преподавателей, продумать состав участников эксперимента, способы обработки получаемых студентами или школьниками результатов, их анализа на предмет корректировки сценария дальнейшей инновационной деятельности. И конечно, следует отметить барьеры на этапе представления исследовательских результатов научно-образовательному социуму: то, что ясно автору самому, прочитавшему массу литературы, продумавшему проблему «вдоль и поперёк», отнюдь не очевидно для окружающих теоретиков и практиков образования.

Барьеры социальные. Это предмет особого разговора, который тезируется примерно так: как социум влияет на педагогический поиск, какие создаёт условия для его осуществления, какие дополнительные барьеры (по отношению к указанным выше когнитивным) возникают? К числу позитивных условий поиска относится понимание научным социумом, а проще говоря, кафедрой, лабораторией, институтом, практическим образовательным учреждением и т. п. актуальности тематики исследования, проявление той или иной степени согласия с выбранными методиками, готовности осуществлять консультационную помощь.

Однако в педагогике есть некоторые особенности: социум, к сожалению, включает в исследовательский процесс множество компонентов ненаучного профиля. Это признание кафедрой, лабораторией или институтом авторитетов одних и непризнание других, зачастую по соображениям, от науки далёким, включение в исследовательский процесс личных амбиций, симпатий и антипатий, конкурентных сюжетов — всё это имеет интенции негативные,

поисковому процессу мешающие. Иногда, если идёт речь о диссертационном формате, начинающему исследователю не всегда удаётся найти контакт с научным руководителем, правильно построить исследовательское взаимодействие; такие ситуации, конечно, могут быть разрешены, но это требует времени и усилий. Известный научный руководитель, с одной стороны, обеспечивает начинающему исследователю научные контакты, при необходимости устройство на работу, вхождение в субкультуру научного сообщества, накопление концептуального багажа, является значимой референтной фигурой, иногда даже научным идеалом, а с другой стороны, времени на руководство аспирантом — подробного, контактного, включённого — как правило, не имеет. Руководитель начинающий обеспечить своё участие в проекте соискателя в состоянии, однако грамотно подкрепить методологическую часть работы затрудняется и т. п.

К социальным барьерам поиска относятся и проблемы с опубликованием полученных результатов в педагогических журналах — многие экспертные требования пройти достаточно трудно, иногда требуется перекраивать предъявленные статейные тексты с тем, чтобы они максимально соответствовали видению обсуждаемой проблемы редакторами, требованиям максимального (или минимального) объёма текста, необходимого для конкретной журнальной рубрики. Часто возникает проблема переполненности журнальных портфелей статьями, авторы которых давно публикуются в изданиях, в которые желает представить свой текст исследователь, и имеют негласный публикационный приоритет.

Диссертационное научное педагогическое сообщество сегодня также, к сожалению, предлагает начинающему исследователю множество ненаучных барьеров, связанных с необходимостью выполнения массы формальных процедур, заполнения документов, отнимающих время, наконец, с необходимостью освоения образовательных программ, ещё вчера необязательных, а сегодня не оставляющих времени на подготовку диссертации.

Логически вытекающими из проблемы барьеров педагогического поиска являются особенности поиска продуктивного, получающего результаты нетривиальные.

Особенности процесса педагогического поиска как продуктивной исследовательской стратегии. Исследователи-наукovedы отмечают как одну из таких особенностей ориентацию на проблемы нетривиальные, ибо для науки ценен интеллект, который способен увидеть в кажущейся ясности ту или иную степень неясности. Переходя на простой язык, отметим, что требование продуктивности означает как минимум то, что не следует задавать педагогической действительности вопросы, ответы на которые давно найдены, гораздо лучше адресоваться к проблемам, требующим ответов. Применительно к педагогическому поиску это означает, например, нахождение возможностей экономии учебного времени путём компрессирования традиционных временных форматов изучения базовых фрагментов учебных дисциплин методом перехода от традиционного *от простого к сложному* к формату *от общего к частному*. Конечно, это возможно далеко не всегда, но поиск таких возможностей актуален, в частности, затем, чтобы найти возможности включения в традиционное классическое знание материала современного, отражающего передний край науки и практики. Коротко эта особенность выражается тезисом «способность задавать педагогической теории вопросы, на которые она пока ответить не в состоянии». Таких вопросов — белых пятен в педагогике на сегодня множество.

Мы обозначим из числа актуальных для педагогического поиска белых пятен часто упоминавшуюся предшественниками в этом статусе проблему методологии учения (по А. М. Новикову), или организации процесса *студенческого учения*. Как научить студента учиться, как показать ему способы выстраивания деятельности учения, включающего приобретение и обработку информации, её заучивание, воспроизведение, применение при решении задач, выполнении авторских учебных проектов, — всё это сегодня требует исследовательского поиска. К числу контурно выявленных направлений такого поиска относится представление студентам *ориентировок* — обобщённых *схем* заучивания, структурирования материала прочитанной лекции, его воспроизведения и ориентировок для способов решения задач различной сложности и т. п. Один из вариантов решения представлен в работах О. М. Коломиец, пособиях,

монографиях, статьях, однако до решения, логически завершённого, требуются некоторые усилия.

Второй особенностью продуктивного педагогического поиска является его *альтернативность* — мы понимаем её как попытку исследователя найти *несколько подходов* к решению обозначенной нетривиальной проблемы, с тем чтобы впоследствии выявить наиболее действенный. Например, овладение студентом теоретическими методами познания возможно посредством организации проблемного обучения, а также посредством поэтапного включения соответствующих сюжетов в учебную деятельность, организованную как систему задач, решаемых студентом при постепенном снижении педагогической поддержки. Выбор предстоит осуществить исследователю.

Ещё один пример. Качественное усвоение учебного материала той или иной дисциплины возможно путём организации обобщающего концентрированного повторения на финальном этапе, а также посредством систематического, многократного повторения или при сочетании первого и второго. Выбор и обоснование выдвигаемой позиции — за автором.

Третьей особенностью *поиска педагогического продуктивного* является представление научному сообществу результатов, позволяющих нетривиальное экспертное осмысление (не относящееся к результату, обозначающему, *что лошади кушают овёс и сено*), пропецирующее целесообразное возвращение автора к полученному некогда результату, оценку возможностей достигнуть его другими методами, быть может, имеющими то или иное педагогическое преимущество перед методом известным и давно используемым в образовательном процессе.

Массу белых пятен проявляет сегодня такой сегмент педагогического *продуктивного* поиска, как вузовское профессиональное образование. Занимаясь длительное время профессиональным образованием, мы уверенно обозначаем как белое пятно проблему изменения ролей его субъектов. Применительно к студенту это означает необходимость понять то, как в процессе обучения студент «движется» от роли реципиента предлагаемого педагогом знания к роли осмыслителя этого знания, проецирующего транслируемое

содержание в область будущей профессиональной деятельности, осознающего себя подготавливаемым к реальной профессиональной деятельности, осваивающим всё более глубокие её пласты, и наконец, к роли активного участника в формировании собственной карьеры, в выстраивании маршрута к достижению профессиональной цели, позволяющего достигнуть максимальных результатов ещё в стенах высшего учебного заведения. Применительно к преподавателю вуза актуально нахождение путей его «движения» от роли транслятора знания к роли организатора и соучастника профессионального становления студента, реализующего достижение этой цели как на начальном этапе обучения, так и на предпрофессиональном и собственно профессиональном. В связи с этим крайне актуальны поиски грамотного построения моделей «включённого участия» фундаментальных учебных дисциплин в формировании выпускника-профессионала, имеющего высокую степень востребованности на рынке труда.

Эта проблема раскрывается, например, такими важными тезисами, как *фундамент профессионального знания* и *фундамент профессионального умения*. Если про знание фундаментальное многое понятно, то формирование фундаментального компонента умения с точки зрения практического применения проявляет слабую степень исследованности. Как одну из перспектив отметим актуальность поиска содержания учебных курсов на младшей ступени обучения, ориентированных на представление студентам особенностей его будущего профессионального поля как *деятельности*. Например, для готовящегося к экспериментальной деятельности в области техники или естественных наук студента на младшей ступени обучения таким учебным курсом мог бы стать курс «Особенности экспериментальной деятельности в... такой-то области», включающий типологию и основные этапы современного эксперимента, их логику, особенности методов исследования такого класса объектов, какой обязательно встретится будущим выпускникам в будущей профессии, особенности планирования и постановки эксперимента, методов современной обработки его результатов. Для готовящегося к практической педагогической деятельности будущего учителя целесообразен курс «Особенности практической педагогической

деятельности», включающий описание её компонентов, их временного разворота, кодирование их с точки зрения творческого, исследовательского, необходимого рутинного, выявление индивидуальных приоритетов, а также представление студентам умений, которыми необходимо овладеть в процессе будущей учёбы — как на уровне абсолютно обязательного, так и на уровне не абсолютно обязательного, но желательного, и конечно, на уровне высокой степени овладения (мастерство).

Конечно, и в области фундаментального профессионально значимого знания также не всё исследовано, например, в области транслируемого студентам знания философского: в нём остаётся не до конца понятным такой компонент, как «профильная философия», связанная для студента инженерной специальности с философией техники, для студента-медика с философией медицины и т. п. Наконец, есть и актуальные методологические белые пятна, заполнение которых кодируется как значимый поисковый продукт — наряду с отмеченными выше к ним относится педагогическая прогностика. Как найти представляемые количественно параметры из поля педагогики, как написать отражающие процессы уравнения, как обозначить степень уверенности в прогнозе — всё это очень актуально и требует исследования.

Перейдём теперь непосредственно к *продуктам* поиска.

Продукты педагогического поиска. Результат педагогического поиска обобщённо может быть выражен как получение автором *приращения* научно-педагогического знания, выражающегося в конкретизации философских идей на педагогическом поле, в нахождении психологических механизмов формирования исследуемых качеств личности, стратегий деятельности, в разработке концептуальных и методических моделей, способов их проверки.

Говоря о продуктах научно-педагогической деятельности, мы будем иметь в виду прежде всего печатные текстовые продукты (или их электронные аналоги), посвящённые научной или практической педагогике, принимая, однако, во внимание, что существуют в таком качестве и различные средства обучения, в том числе электронные программные продукты, многочисленные и многообразные по функциональному назначению тренажёры, учебное

оборудование для практикумов, спортивные сооружения и их учебные элементы, плакаты, хранилища книг и учебного оборудования, парты и учебные столы, системы затемнения помещений, разнообразная проекционная аппаратура, учебные доски с компьютерным обеспечением и т.п. — всё то, что непосредственно или косвенно «участвует» в учебном процессе, выполняя определённые педагогические функции, научно обоснованные, спроектированные и разработанные в своё время отдельными исследователями или авторскими коллективами (лабораториями и т.п.), а впоследствии внедрённые в образовательную практику.

Педагогические диссертации. Начнём с обсуждения жанров печатных (или электронных) текстовых научно-педагогических продуктов. Особым жанром является диссертационное педагогическое исследование — сегодня оно обширно: кандидатская диссертация (первый уровень) и докторская (второй уровень). Справедливости ради следует сказать, что в эту бинарную структуру не вписана пока ещё магистерская диссертация, известная, но не получившая пока ещё широкого распространения.

С точки зрения особенностей жанра диссертации характеризуются достаточно чёткой (жёсткой) фактурой текста, «сухим» языком, неоднозначной, но достаточно стандартизированной, унифицированной матрицей структуры работы и рядом других особенностей. Как правило, в педагогической диссертации в первых главах проводится исторический анализ исследуемого объекта или феномена, а также выявляется уровень наличной разработки проблемы, а затем проектируются общие подходы к её решению — в том сегменте образовательного процесса, о котором заявлено в заглавии. В последующих главах конструируются и подробно обосновываются концептуальная и нормативная модель исследуемого феномена и вытекающие из них методические решения. Как правило, после этого в диссертации подробно представляется экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы и разработанных методик.

К числу «жёстких» жанровых особенностей диссертации относятся:

а) структура введения, в которой обязательно обоснование актуальности темы исследования, вытекающая из неё проблема, а также

предмет, объект, цель исследования, гипотеза и решаемые задачи, методологические и теоретические основы, тезисное представление новизны, теоретической и практической значимости, положений, выносимых на защиту;

б) обязательность выводов в конце каждой главы и в заключении к работе;

в) указание на конкретные факты по поводу того, где, когда, в каком «объёме» были внедрены разработанные диссертантом методики и технологии, статистический анализ результатов, их интерпретация на языке педагогической науки и ряд других.

Безусловно, и в рамках диссертационного жанра есть некоторая дисперсия (разброс). В первом приближении он относится: а) к работам обычного, «практикоориентированного» ракурса и б) к работам историко-педагогического и сравнительно-педагогического жанра. Грубый сценарий работ первого типа только что был описан, работы второго типа в ряде случаев не предполагают формулировки гипотезы, и, конечно, их выводы не могут быть внедрены в образовательную практику. Для диссертантов остальных педагогических профилей (теория и методика профессионального образования, дошкольная педагогика, педагогика спорта, педагогика социальной работы, педагогика и методика начального обучения, теория и методика обучения и воспитания (отрасль знания, спроектированная на конкретную учебную дисциплину)) такое внедрение обязательно.

Говоря о диссертационных работах, мы вновь вернёмся к проблеме барьеров поиска, связанных в данном случае с многочисленными упреками со стороны научного сообщества в адрес педагогики и ужесточением требований к процессу написания диссертации и к её результату, сочетающему научно-квалификационный компонент и исследовательский, поисковый. Многочисленно озвученные, эти требования сегодня зачастую совершенно по-разному кодируются диссертационными советами. В частности, диссертант испытывает трудности при формулировке темы работы, и это обусловлено, например, путаницей, внесённой самим экспертирующим сообществом: специальности 13.00.01 (общая педагогика) и 13.00.08 (теория и методика профессионального образования)

зачастую для диссертанта и принимающего к защите его работу совета представляют барьер отнесения результата диссертанта к одной из них. Как минимум, это обусловлено тем, что поле профессионального образования объективно включено в общую педагогику, является её частью. Потому часто очень трудно определить, к какой из двух специальностей отнести конкретный результат, трудно понять, что делать в том случае, если в диссовете одна специальность есть, а второй нет. Реальный научно-практический результат при этом оказывается очень трудно предъявить правильно — так, чтобы его признал совет и ВАК. Часто очень трудно отличить и результат на поле профессионального образования (13.00.08) от результата на поле частных теорий и методик (13.00.02).

Большие затруднения вызывает наличие в числе обязательных для введения к работе рубрик: научная новизна, теоретическая значимость, положения, выносимые на защиту, личный вклад автора. Первые две рубрики достаточно сильно пересекаются с положениями, выносимыми на защиту, и автору текста приходится синонимировать свои положения для новизны и того, что на защиту выносятся, а при таком синонимировании он часто нарушает принятое терминопотребление, что вызывает множество нареканий экспертов. При этом синонимирование вынужденно используется диссертантом ещё и для того, чтобы отличить от выносимых на защиту положений и научной новизны выводы своего исследования. Обозначение личного вклада также вызывает недоумения — во всех положениях чётко указано, что работа должна быть выполнена *единолично*.

В последнее время проявляется и проблема разделения тем исследований кандидатских и докторских работ по педагогике — проявление обозначенных в документах таких различий (крупная проблема и новая исследовательская задача), широты и глубины исследования кандидатского и докторского также вызывает затруднения. Ответом педагогических экспертов первого звена (диссертационные советы, организации, где выполнялась работа) на предъявляемые зачастую претензии органов финального экспертирования является повышено жёсткое отношение к результату, попытки заранее предотвратить возможные будущие нарекания, организовать

массу предварительных комиссий содержания диссертаций, обрекающие автора работы на решение проблем, от реальной науки далёких.

Своеобразным усечённым вариантом диссертации является выпускная квалификационная работа по педагогике — масса продуктов данного жанра ежегодно выполняется субъектами образовательного процесса: студентами педагогических университетов и колледжей, магистрантами, слушателями системы дополнительного профессионального образования — например, по программе «преподаватель высшей школы» (1080 ч. очно-заочного обучения). В таких работах, более близких (хотя и не тождественных) к текстам реферативного характера, в отличие от кандидатских, докторских диссертаций отсутствует обязательное требование по поводу ряда компонентов методологического аппарата, например, новизны и теоретической значимости, и конечно, смягчены критерии глубины содержания и его объёма.

Другие жанры педагогического поиска и описания его результатов. *Монография.* Полагая жанровые особенности диссертаций в первом приближении раскрытыми (хотя к теме диссертационного исследования в различных других ракурсах мы ещё будем не раз возвращаться), перейдём к следующему классификационному подразделению — это будет педагогическая *монография* — научно-педагогический продукт, в названии которого первая часть «моно» позиционирует рассмотрение автором или несколькими некоей масштабной проблемы глубоко, подробно, с разных сторон и точек зрения. При этом в отличие от диссертаций здесь отсутствует жёсткий структурный стандарт содержания — автор волен самостоятельно выбирать круг рассматриваемых вопросов, последовательность рассмотрения, его глубину, варьируя последнюю для различных структурно-композиционных элементов текста.

Справедливости ради следует сказать, что в последнее время в репертуаре издательской монографической продукции встречаются коллективные труды, которые под традиционное понимание (определение) монографии не подходят — прежде всего, по причине отсутствия единого композиционного «строя» текста, логического стержня. Написанные отдельными авторами достаточно

объёмные разделы таких книг напоминают сборники статей, объединённые «крупной» тематикой — они, безусловно, представляют интерес и могут читаться не от корки до корки, а в соответствии с оглавлением: читатель выбирает понравившийся или близкий по духу самодостаточный сегмент большой темы из заглавия труда и, знакомясь с ним, может не обращаться к тем разделам, которые его не заинтересовали.

Такого типа продукты могут быть посвящены теоретическим проблемам: например, коллективная монография «Методология педагогического исследования: современный взгляд», в которой каждый из авторов-участников представляет самодостаточный «кусочек» текста. Это могут быть и отдельные главы, например: 1) принцип интерсубъектности в научно-педагогических исследованиях; 2) современная педагогика в синергетическом формате; 3) редко используемые источники педагогического знания и т. п.

Однако гораздо более часто встречаются сегодня такого рода «сборные» продукты практического направления. Из числа нам известных — книга «Развивающее обучение физике в средней школе» под ред. Э.М. Браверман, в которой представлено несколько разделов, каждый из которых посвящён какому-либо направлению развивающего обучения. Краткий исторический комментарий к каждому разделу представляет редактор-составитель, а в качестве подразделов используются статьи учителей, методистов, практических работников различных образовательных учреждений — с разработками фрагментов учебных занятий в логике того аспекта развивающего обучения, которое обозначено в заглавии раздела.

Обсуждая монографии, следует отметить определённый стилистический разброс в продуктах этого жанра — в последнее время в издательском репертуаре всё чаще появляются научно-публицистические монографии. Такой жанр позиционирует для многих своих книг известный учёный-педагог академик РАО А.М. Новиков. Научно-публицистической монографией можно назвать книгу Е.А. Солодовой «Новые модели образовательного процесса» [53] — в ней автор достаточно вольным, свободным стилем, отличающимся от «серьёзной» педагогической периодики и книжных изданий,

излагает серьёзные актуальные проблемы теории и практики образования [53].

Своеобразным усечённым вариантом монографического издания по педагогике является малоформатный (по количеству печатных листов) научно-педагогический продукт, как правило, изданный в виде брошюры (по официальному классификатору объём брошюры до 3 печатных листов, ~48 страниц книжного текста). В таком издании, как правило, обсуждается не столь крупная и фундаментальная проблема, как в монографии, однако вполне самостоятельная и интересная либо для научного сообщества, либо для преподавателей-практиков.

Советы по написанию педагогических монографий даёт авторам А.М. Новиков в книге «Я — педагог» (М.: Эгвес, 2011), и мы подробно на этом останавливаться не будем, отметив лишь несколько моментов. В ряде случаев индивидуальный стиль автора таков, что ему удобно сразу писать в чистовом формате отдельные куски будущего текста, впоследствии «склеивая» их стилистическими и смысловыми скрепами; иногда автору удобно сделать сначала черновой набросок, а затем сесть за чистовой текст. Это в значительной степени индивидуально, однако в любом случае в качестве совета предложим авторам после окончания текста книги на некоторое время отложить продукт в сторону, привести в порядок мысли, немного отдохнуть, а затем вернуться к прочтению созданного труда вновь — опыт показывает, что наверняка при этом найдутся ошибки, опечатки, такие фрагменты, которые обязательно захочется переписать, уточнить с целью большей доступности для читателей, и это пойдёт планируемому изданию на пользу. Сданное в печать сразу после написания, оно потеряет в качестве.

Опыт монографической издательской деятельности показывает, что наиболее распространёнными корректирующими акциями в процессе подготовки окончательного варианта монографии являются: а) дополнения к первоначальному тексту поясняющего характера, если в первоначальном варианте тот или иной фрагмент написан не очень внятно; б) компрессирования излишне подробных фрагментов первоначального текста, формулирование главных мыслей и выводов в формате *stans pede in uno*; в) добавления

или усечения материала по совету неофициальных рецензентов, которым автор доверяет чтение неопубликованного текста; г) иногда перестановки отдельных фрагментов текста, например, с целью избавления от непродуктивных повторов; д) проверка цитат, ссылок, справочного материала, списка литературы; е) правка предисловия, введения, заключения, а иногда и самого названия книги — с целью большей степени соответствия содержанию и повышения читательского внимания к издаваемому продукту. В заключение отметим, что для монографий по острым, злободневным научно-практическим проблемам педагогики и образования целесообразны отсроченные по времени повторные издания, в которых автор будет иметь возможность не только исправить стилистику первого издания и внести мелкие правки, но и представить авторефлексию на содержание первого издания, внести дополнения содержательные, основанные на повторном осмыслении первично написанного.

Сродни монографиям и брошюрным изданиям такой распространённый продукт, как учебник или пособие, — в них свои концептуальные идеи автор часто не излагает напрямую читателю, а воплощает в конкретные фрагменты содержания образования, а также в задачи, упражнения, лабораторные работы, тесты и т. п. При этом по содержанию и стилю изложения существенно различаются продукты, предназначенные обучающимся (школьникам, студентам, слушателям системы дополнительного образования), и те, которые востребуются обучающими педагогами разного уровня и профиля.

Конечно, говоря о монографиях, нельзя не остановиться на таком близком им жанре, как педагогический словарь, глоссарий терминов, энциклопедия, хрестоматийное издание, педагогическая энциклопедия. Кроме известного энциклопедического двухтомника в издательском репертуаре сегодня множество более малых по масштабу продуктов, в частности «отраслевых» — типа словаря терминов исследовательской работы, словаря-справочника андрагога, словаря, посвящённого терминам управления образовательными системами и т. п.

Статья в педагогическом журнале. Следующему классификационному уровню, выделяемому нами в совокупности научно-педагогических продуктов, соответствует *статья*

в научно-педагогическом журнале. Характеризуя её как жанр педагогического исследования, следует отметить два момента:

— как правило, проблема, обсуждаемая автором, не столь масштабна, как это фиксируется в диссертации или монографии;

— если же тем не менее обсуждаемая проблема по масштабу вполне тянет на уровень диссертации, то глубина её раскрытия по понятным причинам «страдает» — многие аспекты представляются автором эскизно, пунктиром, «крупными мазками», без детализации.

Пытаясь классифицировать статейную журнальную продукцию, отметим, что существует несколько типов педагогических журнальных изданий. К первому типу относятся общепедагогические журналы общероссийского «уровня»: «Педагогика», «Alma-mater», «Вестник высшей школы», «Высшее образование в России», «Известия РАО» и ряд других, характеризуемых, прежде всего, с нашей точки зрения, достаточной широтой тематики: от частнопедagogических вопросов, связанных с методиками, технологиями формирования общеучебных и профессиональных умений, стратегий познавательной и практической деятельности, до глобальных методолого-педагогических статей, позиционирующих педагогику в широком общекультурном и философском контексте, или разноплановых, широких обзоров научной и образовательной деятельности крупных регионов РФ, отдельных университетских комплексов и т. п.

Ко второму типу относятся «отраслевые» журналы с более фокусной, узкой тематикой, например «Дошкольное воспитание», «Начальная школа», «Физическое образование в вузах», «Математика в школе», «Открытая школа» и многие другие. Содержание публикуемых материалов характеризуется не столько глубоким научным контекстом, сколько практикоориентированным подходом, преобладанием методических статей и заметок.

И, наконец, к третьему типу относятся непериодические издания, например сборники статей или тезисов, выпускаемые НИИ, вузами и другими издателями — по результатам научных и научно-практических конференций, тематических научных чтений и т. п. В этом случае в текстах по преимуществу краткое, сжатое, предельно компрессированное, подчас тезисное рассмотрение проблемы.

Сегодня педагогическое научное сообщество выходит на международную «арену» и стремится публиковать свои статьи в различных зарубежных журналах, в частности, индексируемых в базах Scopus и Web of Science. В связи с этим отметим такую особенность, как рубрицирование статейного материала — международные журналы требуют представления рубрик: анализ литературы (литературный обзор), материалы и методы, результаты, обсуждение (дискуссия), выводы. В отечественных гуманитарных журналах до недавнего времени таких требований не предъявлялось, и потому желающим иметь зарубежные публикации авторам целесообразно переучиваться на ходу, в какой-то степени перенимая традиции написания статей по естественным наукам и математике. Это относится не только к требованиям рубрикации, но и к требованиям использования в зарубежных статьях источников зарубежных авторов, среди которых значительную часть должны составлять авторы современные.

Серьёзно отличается от традиционного отечественного и структурно-композиционный рисунок статейного продукта в зарубежном гуманитарном журнале — в каждой статье выделяются рубрики, традиционные для российских журналов по естественным наукам: введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты, обсуждение результатов и выводы. Нашим версионным вариантом соответствия педагогической статьи таким критериям является следующий: *результаты* включают основные тезисы, логически и содержательно подытоживающие представленное автором рассмотрение, *обсуждение* предполагает попытку представить рефлексию данных тезисов, включающую уточнение предыдущих тезисов — в той части, которая могла бы вызвать вопросы читателей и редакторов; обозначение того, что не удалось выявить в статье, объяснение причин этого; попытки выявить и точнее кодировать область применимости авторского ноу-хау, обсудить, когда это ноу-хау неприменимо, и т. п. *Выводы* статьи удобно представить как предшествующее *обсуждение*, наложенное на *первоначальные результаты*, — изменённое под «действием» собственного обсуждения авторское видение итогов работы.

Важным моментом позиционирования автором статьи себя в международном научном сообществе является научная

функциональная грамотность, включающая знание того, как выбрать журнал для публикации, как ввести статью в журнальную базу, как взаимодействовать с редакторами и международными экспертами, как довести первоначальный вариант статьи до публикации. К функциональной грамотности относятся и умения автора подобрать зарубежный журнал для публикации, исходя из статей, представленных в архиве журнала на его сайте, проявляющих желательный объём статей, принимаемых к печати, их структуру, представленные в текстах рубрики, наличие среди авторов предшествующих статей представителей России.

Всё это относится и к ряду российских журналов педагогического профиля, например, относительно недавно начал публикационную деятельность отечественный журнал «Вопросы образования», включённый в базу Скопус, и выбирающий его для публикации своей статьи автор должен ясно понимать значимое отличие представляемых там статей от множества других педагогических журналов. Это отличие заключается в обязательном использовании статистического материала, основанного на анализе множества источников и представленного непосредственно в тексте в виде столбиковых или круговых диаграмм, гистограмм, графиков и т. п.

Презентация результатов поиска. Далее имеет смысл вести речь о том, как презентуются научно-педагогическому сообществу результаты исследований отдельных авторов и авторских коллективов.

Естественно, к способам презентации авторами или коллективами своих результатов относятся печатные продукты в сборниках трудов научных конференций, в журнальных статьях, книгах научно-публицистического формата, научных брошюрах и монографиях, и, конечно, их электронные аналоги, размещённые в сети Интернет.

Традиционным способом презентации научных результатов является выступление автора с публичными лекциями научно-популярного или научного характера, участие в чтении элективов, спецкурсов или дисциплин по выбору в колледжах, вузах, учреждениях системы дополнительного профессионального образования. Если все эти формы работы предназначены для студентов

и начинающих исследователей, то презентация результатов для коллег часто происходит на научных семинарах, где доклад автора профессионально обсуждается, высказываются оценки и рекомендации. При этом современные информационно-компьютерные технологии позволяют участвовать в семинарах дистанционно, подключаясь к работе из любой точки РФ в режиме онлайн, задавать вопросы, дистанционно «высказывать» оценки позиций автора. Широко распространена такая форма презентационной деятельности, как фестивали научно-педагогического творчества, на которых участники представляют не только теоретические идеи, но и фрагменты практической деятельности: открытые уроки с последующим обсуждением с участниками фестивалей, внеклассные и внеаудиторные формы работы, которые завершаются подробным обсуждением, мастер-классы.

В самом начале раздела мы уже отметили, что спектр способов представления результатов поиска не ограничивается лишь текстовыми продуктами — презентация научно-практическому сообществу отмеченных там особо средств обучения с педагогическим и функциональным обоснованием происходит на достаточно часто организовываемых в последнее время выставках учебного оборудования, в том числе информационно-компьютерного, — при этом педагогические и функциональные возможности учебных средств комментируются экскурсоводами, использующими дополнительные мультимедийные презентации учебных занятий с использованием выставочных средств обучения.

Обсудим далее кратко специфическую форму презентации результатов поиска автора педагогического сегмента — она может быть поименована активной формой *самопредъявления* в научном и практическом социуме. Речь идёт о последней книге А.М. Новикова «Я — педагог» [41], в которой автор описывает свой жизненный и профессиональный путь, пытается представить рефлексивный его пласт, спроецировать его на ось времени, соединить различные этапы в некое логическое и смысловое целое, поделиться накопленным опытом с коллегами и начинающими учёными. Автор ведёт изложение, начиная с опыта студенческой и последующей учительской деятельности, продолжая опытом начинающего

учёного, разрабатывавшего проблему формирования трудовых умений, соединённого с опытом административно-управленческой деятельности в начальном и среднем профессиональном образовании, и заканчивая опытом «зрелой» научно-организационной работы, связанной с Российской Академией образования, в которой он трудился, совмещая руководство центром непрерывного образования в одном из институтов с деятельностью академика-секретаря одного из отделений РАО. Результат осмысления подкрепляется впечатлениями от массы контактов с Министерством образования РФ, с руководителями и научными сотрудниками институтов РАО, с практическими работниками общего среднего и профессионального образования, с аспирантами и докторантами, с зарубежными учёными и практиками образования. Книга не ограничивается мемуарным жанром — в ней в ненавязчивой форме Александр Михайлович даёт советы о том, как приступить к написанию кандидатской диссертации, как продолжить научный путь, задумав проект диссертации докторской, как позиционировать себя в научном социуме, желая продолжить научную карьеру, баллотировавшись на присвоение академического звания члена-корреспондента РАО, как правильно построить процесс руководства написанием диссертации кандидатской и процесс научного консультирования по докторской диссертации. Параллельно автор осмысливает пути и проекты модернизации средней школы, вузовского педагогического образования, системы аспирантуры; предлагает помощь автору, собирающемуся написать научную статью и монографию; обсуждает множество больших тем, в частности связанных с угасанием процесса научной коммуникации в педагогическом научном пространстве. Книга является своеобразным научным итогом предшествующей деятельности и проектом образования будущего, способного решать задачи изменившегося социума и проблемы лично значимых приращений обучающихся; а также проектом будущей научной деятельности РАО.

Оценка результатов поиска научным социумом. Обсудим далее кратко сложную и неоднозначную *проблему оценки результатов научного поиска в области педагогики*. Отметим сразу, что подробно данная тема представлена в книгах и пособиях

известного методолога педагогики В. В. Краевского, а также в книгах В. М. Полонского [26; 27; 47]. В них, в частности, пропозиционированы с общенаучной точки зрения такие параметры качества результатов исследовательского поиска, как актуальность, острота поставленной проблемы, нетривиальность выдвинутой гипотезы, научная и практическая новизна и теоретическая значимость результата и ряд других. В нашей книге повторять этого нет смысла — мы акцентируем внимание лишь на ряде недостаточно проявленных аспектов.

В течение длительного времени и формальным, и отчасти негласным (неформальным) критерием результативности деятельности исследователя было число опубликованных продуктов (разнообразного жанра), при этом, конечно, оценка деятельности автора была тем выше, чем большим был объём опубликованного продукта. Однако относительно недавно отечественное научное сообщество пришло к выводу, что более адекватным критерием «признания научных заслуг» того или иного автора является не число публикаций, а степень их востребованности в научно-практическом сегменте, выражающаяся в цитируемости его работ. Во введении к книге уже упоминалось о том, что в централизованной электронной базе РИНЦ это представлено в виде: а) общего числа цитирований (конечно, в изданиях, описанных в базе данных), разделённого на цитирования в отечественных, российских переводных и зарубежных журналах, а также диаграмм распределения цитирующих публикаций по годам, по журналам (среди которых те, которые рекомендованы ВАК РФ для публикации результатов исследований, и не имеющие такого статуса), по числу соавторов и т. п.; б) индекса Хирша — натурального числа N , проявляющего число публикаций конкретного автора, процитированных не менее N раз. Для авторов, имеющих зарубежные публикации, ряд аналогичных показателей можно найти в электронных базах Scopus, Web of Science и др.

Однако, как и любая модель, количественно представляющая те или иные качественные результаты, обсуждаемый подход к оценке результатов поиска имеет свои ограничения. Так, индекс Хирша проявляет среди всех «высокоцитированных» работ автора

нижнюю границу частоты цитируемости: например, если индекс Хирша у какого-нибудь исследователя равен 8, то это означает, что у него имеется 8 работ, процитированных не менее (знак «больше или равно») 8 раз — среди выписанных в ряд работ в порядке снижения частоты цитируемости самая «редкоцитатная» имеет 8 упоминаний в научной литературе. Но такая информация не проявляет должного внимания к работам, *часто упоминаемым* в литературе: при индексе Хирша 8 автор может иметь, например, первую, высшую по частоте цитируемости работу, процитированную и 20 раз, и 100 раз, и даже 1000. Реальные показатели востребованности результатов этого автора в трёх представленных случаях различаются весьма значительно (!), а индекс Хирша при этом одинаков. Несοοобразность формы и содержания (сущности) налицо, и математические модели оценочного по части результатов эффективности исследовательской педагогической деятельности характера требуют совершенствования. Причём не только в плане преодоления указанных выше недостатков — есть и масса других не учитываемых обсуждаемой моделью существенных обстоятельств: например, возраст исследователя, или лучше «стаж» публикационной деятельности автора (интервал времени, прошедший с момента первой представленной в электронной базе публикации до настоящего момента, когда происходит оценка научной успешности автора), — легко представить себе ситуацию, когда одинаковое общее число публикаций, или цитирований, или даже одинаковый индекс Хирша будут иметь авторы со стажем, например, 5 и 20 лет. Качественно ситуации существенно различаются, а количественное описание в системе eLIBRARY успешности научно-публикационной деятельности для обоих авторов одинаково, что весьма прискорбно. И множество других аналогичных примеров можно было бы привести.

Потому следует хотя бы кратко вести разговор о качественных оценках успешности поиска и о признании результатов, достигнутых исследователем, в научно-педагогическом сообществе. Здесь имеет смысл говорить о *содержании* тех цитирующих акций, которые упоминались выше. Например, весьма значимо различаются простое упоминание работы автора в списке литературы, сопровождающем

любую статью и книгу, и подробная статья-рецензия в каком-либо журнале, в которой рецензент с разных сторон анализирует научный продукт автора, выдвигает развёрнутые оценочные суждения, проявляет такие аспекты затронутой проблемы, о которых, вполне может быть, не догадывался сам автор. Следует в рассматриваемом ключе отметить и такую позитивно ценную акцию, как упоминание подхода, идеи или технологии автора в энциклопедических, научно-справочных или учебных печатных или электронных изданиях педагогической направленности, например: контекстное обучение (по А. А. Вербицкому), проект исследовательский (по А. М. Новикову), методология педагогики (по В. В. Краевскому) и т. п. Это признаётся достаточно высокой оценкой заслуг автора в педагогическом сегменте научного социума.

Безусловно, свидетельством признания автора в научном педагогическом сообществе являются выделяемые ему различными организациями, фондами и т. п. гранты на исследовательско-публикационную деятельность, различные премии, документы, фиксирующие победы в конкурсах, предложения о сотрудничестве со стороны издательств педагогического профиля, упоминания его работ на конференциях, организация специальных конференций (например, научные чтения, посвящённые памяти С. Я. Батышева), приглашения к участию в телепередачах, посвящённых как проблемам образования, так и более глобальным.

Экспертиза результатов исследования. В ряде методологических исследований этот компонент относится к методам педагогического поиска, произносится как особый вид научного исследования, направленного на трансляцию социуму информации о том, что «изобрёл» экспертируемый автор, какое приращение знания он получил, каково конкретно это приращение, что добавлено в теорию педагогики, что — в практику образования; экспертирующее исследование направлено также на устранение недостатков исследования экспертируемого, на поиск путей его дальнейшего «развёртывания». Помимо этого экспертирующая работа призвана расширить постановку вопроса, поднятого в работе рецензируемого исследователя, — такое возможно по причине того, что эксперт владеет большим объёмом информации, чем экспертируемый, имеет больший

опыт исследовательской деятельности, опыт предшествующего обсуждения к моменту рецензирования. Эксперту социумом предлагается не только определить степень «отстояния» результатов авторского поиска от принятых в научном сообществе стандартов и эталонов научного содержания, логики, раскрытия смысла, но и осуществить дополнительное «разворачивание» полученных для оценки результатов и логики авторского исследования, осуществить экспликацию неочевидных аспектов, кодировать оцениваемый чей-либо научный результат на предмет актуальности, новизны, практической и теоретической значимости, достоверности полученных выводов.

Известны различные формы обсуждаемого экспертирования: а) неофициальное обсуждение результатов с коллегами, старшими товарищами, научными руководителями или консультантами; б) различные формы официального экспертирования, включающие рецензии для издания монографий, рецензии редколлегий научных журналов на поступающие статьи, помещаемые в специальных рубриках журналов письменные рецензии на монографии, учебные пособия, публицистические издания образовательной тематики; в) отзывы для предварительной защиты диссертации внешних и внутренних учёных, официальные оппонентские отзывы для официальной защиты, отзывы ведущей авторитетной в области, соответствующей профилю защищающегося диссертанта, научной организации (вуза или НИИ); г) отзывы различных экспертов на работы, претендующие на получение различных грантов.

Заканчивая разговор об экспертизе результатов поиска, отметим, что соблюдение научной этики предполагает «бережное» отношение к представляемому на рецензию результату, доказательство и обоснование замечаний, отсутствие давления на пропонента экспертным авторитетом, использование в процессе экспертирования аргументов логических, содержательных, а не авторитарных.

Ряд проблем экспертизы результатов поиска мы сейчас не обсуждаем и переносим их в заключительную часть следующей, третьей главы — там обсуждение их пойдёт в ракурсе научного диалога. Также ряд особенностей такой экспертизы будет проявлен в следующем параграфе 2.3.

Категория «время» и результат поиска. Говоря о результатах педагогических исследований, мы считаем необходимым соотнести исследуемую проблему с категорией «время». Первым тезисом, на котором следовало бы сфокусировать внимание, является тот, который позиционирует время как критерий, параметр, так или иначе обозначаемый в том или ином результате поисково-исследовательской деятельности: планируя достижение конкретных приращений в уровне обученности, воспитанности школьников, студентов, слушателей системы дополнительного образования, авторы в целесообразном формате фиксируют и тот временной интервал, в течение которого эти приращения могут быть ожидаемы. Это важно, в частности, потому, что вполне реальна такая ситуация, когда авторы слабо представляют те временные ресурсы, которые необходимы для достижения всего планируемого и разработанного — в этом случае достигнутый результат может существенно отстать от заказа социума и, не будучи полноценно внедрённым в образовательную практику, потребовать доработки, модернизации, перестановки акцентов и т. п.

Вполне реальна и такая ситуация, когда авторы-разработчики существенно преуменьшают тот временной интервал, который потребуется образовательному сообществу, чтобы разработанная методика или технология полноценно реализовались и ожидаемые приращения в уровне образованности субъектов образования были бы достигнуты — она, так же как и предыдущая, негативно влияет на оценку полученных результатов. Наконец, реальна (хотя, на наш взгляд, существенно реже встречается) и такая ситуация, когда авторы-разработчики, представившие и обосновавшие некую инновационную методику, необоснованно завышают требуемое для её освоения системой образования время, и реальное, вполне выдержанное в духе тезиса «педагогика — искусство возможного», меньше ими предполагаемого.

Всё, о чём только что шла речь, вполне можно отнести и к этапу планирования исследовательской деятельности: продолжительность различных этапов поиска; время, необходимое для согласования, сведения в единое целое результатов отдельных исследовательских групп, а вполне возможно, и преодоления

возникших в ходе поиска разногласий; время, целесообразно необходимое для пилотажного эксперимента, опубликования предварительных или рубежных результатов в различных научных источниках, их устной публичной защиты на конференциях и т. п., — всё это обуславливает нетривиальность проблемы исследовательского времени и априорную непредсказуемость соответствующих количественных оценок.

Следует отметить, что обсуждаемая в данной заключительной части параграфа категория «время» непосредственно связана и с идеей опережающего уровня развития образования (например, известным учёным А. М. Новиковым она позиционировалась в качестве одного из принципов развития профессионального образования). В первом приближении она звучит так: педагогический поиск должен делать обоснованные прогнозы развития тех отраслей производства, социальной сферы, искусства, военного дела и т. п., прежде всего по части тех знаний, умений, компетенций, которые в том или ином обозримом будущем понадобятся работникам и будут заявлены в изменённом социальном заказе системе образования — главным образом затем, чтобы обеспечить её готовность к предсказанным изменениям. Иными словами, является позитивно ценным результат поиска, в котором всё это в той или иной степени предусмотрено.

Возвращаясь к содержательному аспекту педагогического поиска, необходимо заметить, что адресация к категории «время» неизбежно происходит тогда, когда авторы проектируют и обозначают в текстах различные этапы: формирования у субъектов образования знаний, умений, стратегий деятельности, этапы профессионального развития педагогов и многие другие. К описываемым этапам относятся и этапы внедрения в образовательную практику различных авторских разработок, описанные, например, в работах В. А. Слестёнина, Л. С. Подымовой, А. С. Сиденко и др. [21; 22], а также этапы разработки практически любой конкретной проблемы, исследуемой каким-либо автором в статье, очерке, монографии, диссертации. К данному «этапному» подразделению относятся и прослеживаемые на различных сюжетных траекториях «судьбы» педагогических инноваций, авторских подходов, инновационных технологий,

предполагающие возможность: а) трансформации так или иначе завершённой темы некоего проекта в более крупную, масштабную; б) постепенная элиминация результатов из актуального проблемного поля из области образования, снижение их актуальности; в) переход от того или иного конкретного вызревшего в педагогическом поиске решения к его антиподу и ряд других, подробно представленных во второй главе нашей книги.

Всё только что обсуждённое позволит авторам без особого труда перейти к выявлению связи категории «время» с результатами историко-педагогического поиска. В нём на «оси времени» исследователем располагаются педагогические идеи, являвшиеся частью культуры той или иной эпохи, прослеживается их эволюция, выявляются генетические «корни» современных идей, образовательных парадигм, педагогических теорий, отражающих культурный пласт современного социума. В дальнейшем изложении мы постараемся подкрепить эти общие положения конкретными примерами, например, цитируя книгу М. А. Лукацкого, в которой автор обсуждает эволюцию содержания феномена, обозначаемого клише «человек обучающийся» [34].

Отсроченный результат поиска в научно-образовательном пространстве. И ещё один важный пласт проблем, связанных с результатами педагогического поиска, мы хотели бы кратко обсудить в этом параграфе — он связан с процессом «вхождения» результатов поисковой деятельности в научный обиход и в практическое образовательное пространство. Нам представляется удобным представить всё это на своеобразной шкале, «сочетающей» классификацию по двум параметрам — *широте* только что заявленного «вхождения» результатов исследования в педагогическую науку и практику и *степени сохраняемости* в научно-практическом социуме этих результатов в том виде, в котором их представил тот или иной автор или авторский коллектив. При этом нам кажется удобным осуществить это шкалирование в сторону повышения значений заявленных двух параметров.

К первому подразделению, условно обозначаемому как *низкий уровень*, мы отнесём такие поисковые результаты, которые остались после представления научно-практическому педагогическому

сообществу главным образом в *личном пользовании автора* и его ближайшего окружения: например, введённые и признанные при первичной экспертизе (допустим, в диссертационном совете) термины по каким-либо причинам не приживаются в научном обиходе; сконструированные, апробированные на относительно «узкой» выборке участников методические схемы технологические решения не получают широкого распространения в практическом образовании, оставаясь прерогативой автора или малого коллектива единомышленников. Например, в одном по понятным причинам не цитируемом здесь педагогическом книжном издании приведены три «вытянутых на временной шкале» (один за другим по мере «появления») подхода к повышению профессиональной квалификации преподавателей высшей школы: академический, технологический, антропологический, не прижившиеся в педагогической науке, не вошедшие в представленном авторским коллективом виде в учебники и пособия по педагогике. Видимо, отчасти потому, что нельзя однозначно согласиться с заявленной авторами «исторической» (хронологически и документально выверенной) последовательностью возникновения этих подходов и внедрения их в последипломное образовательное пространство, во-первых; с неоднозначностью расположения этих трёх подходов в один ряд — по крайней мере в том содержательном наполнении, которое предлагает авторский коллектив, во-вторых; и наконец, по причине сильной пересекаемости всего того, что, по мнению авторов, является сутью одного из подходов, с сутью другого — реально в системе последипломного образования три понимаемых авторами как самостоятельные и «развивающие» друг друга подхода *сосуществуют*.

К причинам невнедрения поисковых результатов в «научную» и практическую педагогику, по нашему мнению, можно отнести оторванность сконструированного авторами продукта от образовательных реалий, необходимость серьёзного ресурсного подкрепления заявляемых инноваций для всех желающих повторить их в учебном процессе (например, специальной дополнительной подготовки педагогов); в теоретическом сегменте педагогики такими причинами могут быть несущественность различий сути

(реального содержания) предлагаемых новаторами терминов и тех, которые давно используются; расплывчатость формулировок, нечёткость и логическая некорректность приводимых обоснований; нефиксирование значимых различий предлагаемого от того, что уже существует, *недостаточная интенциональная заряженность* интерпретаций педагогических процессов и феноменов, а также их терминологических обозначений. Массу аналогичных конкретных примеров, относящихся к данному подразделению, может без труда привести любой занимающийся теоретической и практической педагогикой исследователь, и потому на них мы останавливаться подробно не будем.

Ко второму подразделению отнесём такие поисковые результаты, которые внедрены частично или «прожили» относительно недолгое время в научно-педагогическом и практико-образовательном социуме, впоследствии получив множество расширительных трактовок, поправок, добавок и т. п., в значительной степени изменивших тот первоначальный смысл, фокус рассмотрения (может быть, практического применения), который выдвигался их «авторами-родителями». Так, например, в последние два десятилетия очень быстро внедрился в педагогическую теорию и практику компетентностный подход, однако первоначальные заложенные в него идеи сильно «размножились» — авторами-«последователями» было изобретено множество версий этого подхода, что, с одной стороны, конечно, проявило творческое начало педагогов-исследователей, а с другой — существенно запутало педагогическую теорию и, как следствие, практику.

К числу аналогичных примеров можно по праву отнести «изобретённое» А. А. Вербицким в начале 90-х гг. XX в. контекстное обучение, которое вскоре успело обрасти массой трактовок и интерпретаций, индивидуальных пользовательских версий, что, как и в предыдущем случае, позиционировало творческий подход интерпретаторов к педагогической реальности, однако вместе с тем способствовало достаточно интенсивному «размыванию» границ обсуждаемого феномена, «приклеиванию» к его определениям таких смысловых конструкторов, которые далеко ушли от тех первичных, которые выдвигал сам автор-создатель. Этот ряд продолжает

термин «открытое образование», появившийся в научном обороте относительно недавно, но уже успевший приобрести такую многозначность, что употреблять его без указания на автора, предложившего ту или иную конкретную трактовку, практически бессмысленно.

К данному, второму, подразделению результатов поиска вполне правомерно отнести и такие феномены педагогической теории и практики, которые, какое-то время «прожив» в педагогическом научном пространстве, вышли из обихода. Например, насколько известно авторам, сегодня редко можно встретить в статьях или книгах термин «программированное обучение» — различные его компоненты и смысловые фокусы были включены в другие термины, по мнению авторов, более чётко просвечивающие то, что ими обозначалось.

К третьему подразделению (высокий уровень по части широты признания и «выживаемости») можно отнести достаточно представительное множество педагогических феноменов, процессов и обозначающих их терминов. Так, например, зафиксировалось в словарях, учебниках, пособиях *«проблемное обучение»*, конечно, с некоторым расширением, но сохраняющим изначальный смысл термина, который вкладывали в него А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, В. Оконь и ряд других авторов. Вошло в научный, практический и учебниковый обиход предложенное Г. Л. Ильиным *«проективное обучение»*, *«развивающее обучение»*, правда, с обязательной припиской (...по Л. В. Занкову, или по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову), *«имитационные формы организации деятельности в учебном процессе»*, термины, обозначающие многие методы обучения, и многое-многое другое.

Безусловно, на процесс «вхождения» результатов поиска в научный и практический обиход влияет и масса случайных, трудно прогнозируемых факторов и обстоятельств, например, тиражирование тех иных результатов посредством публикации в периодических или неперiodических изданиях образовательной тематики, размещение в сети Интернет, другие формы участия автора в продвижении поисковых результатов в образовательное сообщество. Конечно, большую роль играют умения потенциального «потребителя»,

пользователя найти в огромном массиве публикаций по педагогике и образованию продукты конкретного профиля и высокого качества.

К анализу результата, полученного автором, представившим этот результат поиска в форме печатного продукта, добавим отсроченный систематический поиск цитирующих публикаций и анализ их содержания. Такую возможность сегодня, в частности, представляет электронная база eLibrary, в которой отображаются не только названия и выходные данные цитирующих публикаций каждого зарегистрированного автора, но и в ряде случаев полные их тексты. Это очень ценный материал, который способен показать автору, как его результат последователями оценивается, что ставится в заслугу, какие фрагменты предъявленного педагогического знания социум признаёт как позитивные, какие критикует, мимо каких проходит, не заострив на них своё внимание. Анализ конкретных фрагментов цитирующих текстов даёт возможность выявить, что конкретно прочитали последователи в тексте автора, как они это восприняли, насколько искажено цитированием то видение проблемы, которое хотел предложить социуму сам первоисточник... Опыт показывает, что априорно такой прогноз получить трудно. Такой отсроченный анализ позволяет понять, как соотносятся темы исследований авторов, цитирующих результат, и автора, этот результат представившего. Наконец, такой анализ цитат позволяет понять динамику цитирования, выявить, на какой период после опубликования статьи, книги или диссертации приходится пик цитирований, единственный ли он (или после интервала убывания происходит возврат числа цитирований к первоначальному максимуму), какие тексты автора из представленных в обсуждаемой электронной базе цитируются достаточно часто, какие востребуются слабо или цитируются только в списках литературы, без обращения к самому цитируемому тексту.

Всё это даёт достаточно подробную картину процесса вхождения авторского результата в научное знание по педагогике, даёт самому автору информацию о том, как его кодирует научно-педагогическое сообщество, следует ли продолжать поиск в ранее избранном направлении, как следует модифицировать представленный социуму

продукт на уровне текста и, наверное, самое главное — какие лакуны целесообразно заполнить, что более подробно исследовать, какой исследовательский результат дополнительно осмыслить.

К числу неприятных моментов анализа цитирования относится возможность автора выявить факты заимствования его результатов, без указания на источник (непосредственный плагиат), а также заимствования содержания авторского текста, переоформленного лишь стилистически (завуалированный плагиат).

И ещё один аспект отсроченного результата педагогического поиска следует обсудить кратко — он связан с исследовательской траекторией автора. В последней книге уже неоднократно упоминавшийся нами А. М. Новиков указывает на непродуктивность чрезмерно длительного акцента внимания поисковика на одной теме и предлагает тему поиска время от времени менять. Мы в своём мнении по этому поводу несколько смещаем акцент: новая тема должна быть связана с предшествующей, переход должен быть в той или иной мере логически и содержательно обусловлен. Как один из вариантов можно предположить расширение темы предшествующей, включение её в новое поле как одного из элементов, наиболее исследованного и вписывающегося в последующий поиск. Например, первоначальное исследование посвящено теории и практике вузовского образования, — при этом новое, расширяющее старое поле исследование логично осуществить в сегменте образования взрослых. Возможен и обратный вариант: сужение первоначальной темы исследования и углубление какого-либо её компонента.

Личностные и профессиональные приращения исследователя в области педагогики. Обсуждая проблему реализации педагогом исследовательского замысла, мы хотели бы кратко остановиться и на том, что конкретно приобретает для себя автор-исследователь в этом процессе, как он реализует своё творческое «Я», какое личностное приращение получает.

Первым, не вызывающим, на наш взгляд, особых сомнений тезисом, раскрывающим эту тему, является тот, который заявляет приобретение исследователем умений многокурсного, многоаспектного рассмотрения и анализа педагогического феномена и различных точек зрения на его структуру, функции отдельных

элементов, связи между ними и т. п. — на определённом этапе исследования возникает панорамная картина, отражающая отрефлексированное авторское видение того, что длительное время изучалось, всей палитры взглядов, мнений, суждений предшественников и, конечно, проявляющая место, статус изучаемого феномена в системе современного педагогического знания.

Второе, о чём следует говорить, это овладение исследователем массой поисковых умений и процедур: анализа, эвристического синтеза, абстрагирования и той особой формы восхождения к конкретному, которая характерна для педагогики, когда от общепедагогического видения автор переходит к концептуальной, а затем к нормативной модели исследуемого процесса, из которой выводит такую форму «контакта» педагога с обучаемым, с воспитанником, которая наиболее полно реализует его замысел. Налицо значимое самоизменение субъекта, проявляемое в особой линии «поведения», выражающейся в самостоятельности выбора стратегии разрешения выявленных в образовательном процессе противоречий, в рефлексии, в самооценивании хода и результатов поискового процесса, наконец, в формировании у себя неповторимого, индивидуального стиля исследовательской деятельности и презентации научному сообществу её результатов.

Третий тезис связан с тем обстоятельством, что пространство изучаемой науки становится «строительным материалом» личностных новообразований педагога-исследователя, обеспечивает ему различные личностно значимые приращения посредством включения в осознание особенностей логики в педагогическом знании, его эстетики и красоты, богатства внутренних смыслов.

Четвёртый тезис адресуется к признанию того, что педагогическое познание — это своеобразная «игра» исследователя с окружающим миром, а точнее, с тем его сегментом, который связан с процессом «вхождения», встраивания индивида в социум, своеобразное состязание тайны, заключённой в этом процессе, и способности познающего субъекта противопоставить ей собственные модели, подходы, методы и исследовательские приёмы. Это обуславливает возможность оперирования такими категориями, как «исследовательский азарт», «погруженность в поиск», «удовлетворённость

полученным результатом», «личностная самореализация в поиске» и т. п. Последний аспект связан с включением педагогического исследования в систему жизненных ценностей и «смыслов бытия» исследователя, который испытывает моральное удовлетворение, когда разработанная им методика даёт положительный эффект в образовательном процессе, позитивно воспринимается педагогами-практиками или изложенный в статье или в устном выступлении на конференции теоретический результат одобрен коллегами. Такая положительная мотивация в ряде случаев способствует складыванию образа жизни, при котором научное исследование является неотъемлемым элементом существования субъекта-автора в окружающем мире. Исследовательские стратегии педагог начинает использовать в своей педагогической практической деятельности; сталкиваясь с противоречием, он формулирует проблему, решает соответствующую исследовательскую задачу сначала теоретически, затем внедряет решение в практику, рефлексивует достигнутые результаты.

И, наконец, пятый тезис фиксирует коммуникативные приращения в структуре личности исследователя, связанные с формированием умений позиционировать свой исследовательский замысел и результат в научном сообществе, взаимодействовать с коллегами-учёными, писать статьи, брошюры и книги, выступать на научных конференциях, работать в исследовательских коллективах.

Одним из результатов обсуждаемого в книге поиска является формирование у его субъекта педагогического исследовательского самосознания, включающего имманентно встроенное в когнитивную структуру личности умение рассматривать в *контексте научной задачи* как возникшую на профессиональном пути проблему исследовательскую, так и нечто неизвестное и не реализующееся продуктивно из области практической образовательной деятельности. Исследовательское самосознание включает и понимание исследователем того, какие «авторские процедуры» поиска он предпочитает использовать, какова специфика его представления полученных результатов научному социуму, какова реальная степень его научного признания, чем она обусловлена, каковы способы её повышения.

2.3. Экспертиза, методологическая рефлексия результата педагогического поиска и методов его получения

Методологическое кодирование актуальности, новизны, теоретической значимости исследования, использованных методов; рефлексия педагогического диалога; поиск белых пятен педагогики; синтетическое кодирование педагогического исследования; информационный шум в педагогике

Сегодня педагогическое знание включает массу самых разнообразных жанров, содержательных сюжетов и проявляет множество форм логического дискурса, разнообразные стилистические конструкции, с разной степенью точности выражающие суть предлагаемых авторами подходов, теоретических схем, методических сценариев, а также суть полученных результатов в диссертационных, монографических и статейных форматах, их кодирование в виде осмысления степени соответствия содержания исследовательского продукта заявленному названию, актуальности темы исследования, его новизны, теоретической значимости. Среди логических форм представляют наибольший интерес условные детерминации, кодированные в форматах: необходимое; достаточное; необходимое, но не достаточное; достаточное, но не необходимое, а также педагогические особенности обобщений и аналогий, абстрагирования и конкретизации. Такое поле обсуждения педагогического исследовательского продукта мы обозначаем клише *углублённая методологическая рефлексия* и попытаемся раскрыть его — как на уровне осмысления результата исследования, так и на уровне осмысления метода его получения.

Актуальность, новизна и теоретическая значимость. Мы начнём наше рассмотрение с методологической кодировки такой важной исследовательской позиции, как *актуальность* исследования, которая в педагогическом диссертационном жанре начинается с выявления некоторого сегмента социального заказа системе образования, отражённого в стандартах общего или профессионального образования: студент или школьник должен уметь осуществлять... должен быть характеризуем такими-то личностными качествами

и т.п. Далее фиксируется слабая сформированность данных качеств у студента или школьника и делается вывод о необходимости дальнейшей научной проработки соответствующего сегмента педагогической науки. В этом мы видим часто проявляемую ошибку: из первого не следует абсолютно жёстко необходимость второго, поскольку соответствующий научно-педагогический сегмент вполне может быть уже разработан, но по каким-то причинам не внедрён в педагогическую практику. В этом случае вполне целесообразен анализ причин этого невнедрения и более тонкий анализ того, как мог бы быть модифицирован разработанный предшественниками сегмент педагогического знания — чтобы он мог быть поставлен в позицию большей готовности к внедрению в практику и достигаемый при таком внедрении результат более явно просвечивался. Если же научная неразработанность корректно доказана, то дальнейшие движения авторов к обозначению актуальности темы работы, как правило, серьёзных претензий не вызывают.

Следующий объект рефлексии, предполагающий необходимость методологического осмысления, связан с *новизной* результатов исследовательской работы. Как правило, новизна выражается такими словосочетаниями, как: разработана и обоснована концепция развития... такой-то образовательной структуры, сконструирована методическая модель... выявлены критерии отбора содержания учебного материала... и рядом других. Первый пласт методологического осмысления проявляет сходство всего представленного с *результатами* исследования, и новизна практически не проявляется. Это предполагает соотнесение всего представленного как результат с такой формой, как «впервые...», что сегодня в педагогике возможно довольно редко, а также с рядом более мягких формулировок:

— произведена перекодировка основных теоретических позиций того или иного раздела педагогики, например, по образцу, приведённому в книге А.М. Новикова «Основания педагогики», включившая в себя важное утверждение о том, что в процессе образования индивида у него формируются не традиционно рассматриваемые в этом ключе знания, умения, компетенции, стратегии деятельности, а психические процессы: память, внимание, мышление, воображение и т.п. [39];

— из известного на уровне общего подхода сегмента педагогики выделен, корректно описан и конкретизирован некоторый частный случай, позволивший сделать такие выводы, которые не проявлялись на уровне общего подхода — например, в цитированной выше книге А. М. Новикова, в которой из логической структуры деятельности и ряда её классификаций вычленены особенности игровой деятельности, её отличия от других видов деятельности [42];

— в *дополнение* к известному ранее подходу к описанию процесса формирования... таких-то умений осуществлён авторский подход, проявляющий результат более значимый, чем тот, который был известен ранее;

— сконструирована авторская методическая модель, которая, в *отличие* от применявшихся ранее моделей, позволяет решить более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени;

— осуществлено *обобщение* нескольких ранее известных подходов к процессу развития у студентов... таких-то личностных качеств на основе выявленного... такого-то их сходства или скреплённости... такой-то общей идеей;

— сконструировано *новое определение* педагогического феномена на основе синтеза известных определений — дополнением максимально возможного числа признаков известного феномена и расположением их в некоторый смысловой ряд;

— сконструирована *новая историческая периодизация* в исследовании идеи гуманизации образования в России, обосновано необходимое *добавление* к ранее выделявшимся, например, трём этапам *этапа четвёртого*, занимающего... такую-то необозначенную ранее лакуну;

— результаты историко-педагогического анализа... такого-то феномена педагогики *дополнены* использованием такого анализа в контексте историко-педагогической экспертизы планируемых к внедрению инноваций, что позволяет его рассматривать как элемент педагогической прогностики.

Все представленные примеры обозначили реальную степень новизны полученного автором исследовательского результата, и, как правило, они целесообразны как для самого автора, так и для

рецензента. Всё это можно дополнить и рядом негативных, в большинстве случаев, рецензентских обозначений:

— рассмотрен, педагогически описан и спроецирован в методический формат подход ограниченной применимости, неправомерно расширенный на широкий класс объектов и феноменов;

— сконструирована альтернативная традиционным методическая модель, требующая для достижения позитивно ценного результата гораздо большего учебного времени, чем в традиционном варианте;

— сконструировано описание педагогического феномена или процесса, представляющее собой лишь продукт стилистической новизны, переформулировку ранее известного, не вносящую новых смыслов и содержательных дополнений;

— осуществлена перекодировка теоретических основ... такого-то процесса или феномена, не решающая всех теоретических проблем и недостаточно проявленная на методическом уровне — как, например, отмеченная выше перекодировка формирования знаний, умений и компетенций в формирование психических процессов, не затронувшая темы контроля и оценки степени сформированности всего «нового» у обучающихся;

— осуществлено *повторное представление* идей и технологий их реализации, по сути незначительно отличающееся от представленного самим автором некогда ранее (самоплагиат);

— осуществлено осмысление и заимствование философско-методологических идей предшественников, сводящее их до уровня *карикатуры* (в одном из текстов мы нашли формулировку: современный этап развития характеризуется постнеклассичностью, повышающей роль субъектного фактора в андрагогическом осмыслении с задействованием идей полипарадигмальности фактора — принадлежность жанра авторов к карикатуре комментариев не требует).

Всё это подходит и для обсуждавшейся в начале статьи актуальности темы исследования, например выражаемой такими клише: выявлено неразработанное или недостаточно разработанное педагогическое поле, актуальное как с точки зрения теоретической содержательной завершенности того или иного сегмента знания, так

и в плане достижения позитивно ценного результата в образовательной практике.

Представленные варианты методологического оформления актуальности и новизны сегодня присутствуют в работах весьма редко и по большей части в оценках рецензентов — сами авторы, особенно начинающие, осуществить такое оформление затрудняются. Это зачастую приводит к исследовательским «трагедиям», когда, например, слабо проработавший литературу автор, заявивший разработку, конструирование и обоснование некоего перечня подходов, методических моделей, педагогических условий, с помощью рецензента «обнаруживает» вместо чего-то общего лишь частный случай, вместо чего-то нового давно известное, вместо отличия от традиционного лишь стилистическое несовпадение.

К методологическому кодированию новизны и актуальности добавим такие клише, связанные с полученным результатом: получен результат вполне ожидаемый... по отношению к ожидавшемуся сниженный (в таких-то сегментах)... неожиданный, противоположный начальному замыслу, и ряд аналогичных.

Ещё большую трудность представляет собой логико-методологическая перекодировка **теоретической значимости** педагогического исследования, и если в теоретической или историко-педагогической работе (как и в сравнительно-педагогической) она практически тождественна научной новизне, то в работе с практико-ориентированным выходом часто возникают вопросы. Если объектом исследования педагогики являются процессы обучения, воспитания и развития, то способ достижения позитивно ценного результата обозначается как предположение уже в гипотезе, а затем расшифровывается посредством перечисления того, какие подходы для достижения отмеченного позитива необходимы, какие методические схемы целесообразны для их реализации, какие дополнения в содержании и методах обучения желательны. При этом пересечения прикладной науки и её теории неизбежны, иногда они вообще неразрывны и разделить научную новизну и теоретическую значимость весьма трудно. В связи с этим в порядке дискуссии предложим ряд обобщённых формулировок теоретической значимости результатов педагогического исследования:

— тот или иной фрагмент психологического знания проецируется на педагогическое поле и получает отличное от психологического педагогическое описание — в виде определений, структур педагогических объектов и феноменов, динамики педагогических процессов, и два последних представляются на уровне концептуальных моделей. Например, когда психологический механизм развития памяти, внимания, интеллекта позволяет решение педагогическими средствами и предстаёт в виде желаемого образовательного результата и процесса его достижения в образовательной практике;

— тот или иной философский фрагмент знания находит у автора работы психологическое воплощение, а затем проецируется на педагогическое поле, а дальнейшее развитие такое же, как в предыдущем пункте;

— та или иная общеметодологическая схема опосредует тот или иной метод педагогического исследования или синтез методов, позволяющих автору достигнуть заявленного в заглавии исследовательского результата.

Приведём пример, подкрепляющий первые два пункта. Пусть исследуется проблема формирования творческого и продуктивного мышления у студентов педагогических университетов посредством их включения в исследовательское взаимодействие — с педагогами, товарищами по учёбе, со школьниками и учителями во время учебных практик. Теоретическая значимость такого исследования может вытекать из философского рассмотрения мышления, спроецированного на психологические механизмы его формирования, проспецирующие педагогическую проекцию, и творческое продуктивное мышление есть триада: а) образовательный результат студента; б) процесс достижения студентом положительных приращений в интеллектуальной сфере; в) характеристика педагогической деятельности обучающего и деятельности учения.

Кроме того, к теоретической значимости такого исследования может быть отнесено дидактическое адаптирование схем научного исследовательского взаимодействия, их «пересаживание» в образовательный процесс — на уровне концептуальной модели.

В качестве рецензентской оценки теоретической значимости исследования приведём такой пример: перекодированы основные

законы педагогики, не проявляющие критерия полноты и непере-секаемости, а также не проявленные на уровне понимания реципиентом-читателем того, как из изобретённых «новых» основ педагогики вытекает остальное её содержание. Например, в работе «Основания педагогики» автором А. М. Новиковым «изобретены» четыре основных закона педагогики: а) закон наследования культуры (человек в процессе образования осваивает культуру человечества); б) закон социализации (человек обретает свою человеческую сущность только в общении с другими людьми); в) закон преемственности (в зоне ближайшего развития обучаемых находится тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью); г) закон самоопределения (в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающихся). При этом «квартет» основных законов обосновывается автором исходя из четырёх источников жизненного опыта обучающихся, и они заявлены как авторское открытие, соединяющее четыре компонента: объективная реальность, педагог, обучающийся и предшествующий его опыт [39].

В таком описании в одну линейку «вытянуты»: вся объективная реальность, непонятно зачем вычлененные из неё два субъекта (педагог и ученик) и предшествующий опыт обучающихся. Какую полноту проявляет это странное «вытягивание», зачем в нём соединены как минимум три позиции: философская категория (объективная реальность), два отражающих её субъекта (педагог и ученик) и одна из характеристик одного из них (наличие у обучающегося раннего опыта), — всё это абсолютно непонятно. Непонятно и то, как четыре известных из культурологии, социологии и психологии утверждения (новые основные законы) проспектируют всё остальное содержание педагогики, как оно из них вытекает.

Третий пункт приведённого выше перечня вариантов теоретической значимости (общеметодологическая схема → метод педагогического исследования или синтез методов) получает подкрепление в работах В. В. Краевского [26; 27], категорически заявляющего теоретическую значимость педагогического исследования как перспекцию авторского педагогического результата на последующие исследования:

— такой-то метод или синтез методов, позволившие получить результат самому автору, могут быть использованы другими авторами для решения своих исследовательских проблем;

— такой-то содержательный результат самого автора может стать используемым в перспективе как научный факт, как основание для выдвижения новой гипотезы, как то, что может быть включено последователями в новые концептуальные модели и методические схемы — при решении педагогических проблем, «родственных» той, которую исследует первичный автор, или включающих результат первичного автора как часть в некоем рождающемся целом.

Наша исследовательская практика показывает, что осуществить кодирование теоретической значимости по схеме В.В. Краевского очень трудно, и автору требуется помощь квалифицированных консультантов.

Педагогический исследовательский диалог. Следующий интересующий нас объект методологической кодировки — *педагогический исследовательский диалог*, возникновение которого в исследовательском сообществе обусловлено рядом обстоятельств, среди которых: а) неоднозначность научного представления даже базовых элементов педагогики, их смысловая полифоничность и трудность однозначного стилистического представления; б) неоднозначность интерпретирования социального заказа системе образования, отсутствие в его чрезмерно общих формулировках чётких приоритетов и вытекающая из этого трудность постановки целей обучения конкретным учебным дисциплинам, их разделам, не говоря уже о трудности одновременной реализации всех поставленных стандартами позиций; в) чрезвычайная размноженность версий, представлений различных общих подходов, дидактических структур и методических решений; г) слабая подкреплённость педагогического мышлевыражения и исследовательского самопредъявления логической формой.

Приведём теперь примеры методологического кодирования различных исследовательских диалоговых сюжетов. Первый будет связан с диалогом в формате «правильно или неправильно» и отнесён к спорам о том, что такое методология педагогики: а) учение о методах педагогического исследовательского познания,

исследовательских процедурах и стратегиях, о логике педагогического исследования, обуславливающей те или иные его этапы; или б) учение о деятельности в самых разных её формах на педагогическом поле, предполагающее триаду: методология исследовательской деятельности, методология практической педагогической деятельности и методология учения?

Мы считаем, что такой диалог в формате «что правильно, а что неправильно?» нецелесообразен, в частности, потому что спор о правильном и неправильном в данном случае восходит к исходным определениям: первая версия методологии педагогики подкрепляется научной школой В. В. Краевского и частично подходами В. И. Загвязинского, версия вторая — исследованиями А. М. Новикова. Фальсифицируя формат «правильное и неправильное», мы в данном случае допускаем диалог, выявляющий то, как соотносятся две версии методологии педагогики, какая из них более соответствует общенаучной энциклопедической версии, что даёт отход какой-либо из педагогических версий методологии от признанного общенаучного формата, каковы исследовательские смыслы сильного отделения частного (методология педагогики) от общенаучного, насколько отдаленная от традиций версия позволяет конкретизировать теорию педагогики, внести в неё более ясные, чем существующие ныне, стилистические и смысловые формы, наконец, внести вклад в систематизацию педагогической науки.

В первом приближении такой анализ в формате диалога мог бы проявить, что тот взгляд, который проецируется на школу А. М. Новикова, включает как часть то, что позиционируется с небольшими различиями школами В. В. Краевского и В. И. Загвязинского: первая версия в своём первом пункте в значительной степени совпадает со второй версией. Вместе с тем первая версия (А. М. Новиков) добавлена методологией практической педагогической деятельности и методологией учения, и расшифровка этих двух добавочных компонентов показывает, что термин «методология» начинает подменять традиционные компоненты педагогической науки: методы обучения, методика, формы организации учебной деятельности и т. п., автоматически включать их в себя. Что конкретно даёт такая перекодировка, чем она логичнее и удобнее традиционных, какие

дополнительные возможности даёт в плане практического применения, какие теоретические положения позволяет осознать более чётко — всё это абсолютно непонятно, и целесообразность предложенного в цитированных работах расширения традиционного поля «методология педагогики» не выявляется.

Нецелесообразность диалога в формате «правильно или неправильно» проявляется и при анализе статей на страницах журналов, и следующий пример будет связан с одной статьёй, в которой обсуждаемый диалоговый формат несколько модифицирован и выражен клише *игра: мышление или деятельность?* Вступая в мысленный диалог с теоретиком игры Й. Хейзинга, автор приходит к выводу о том, что *игра не деятельность, а деятельностная форма высшей психической деятельности*, подразумевая, что три корневых повтора (деятельность — деятельностная и т. п.) различны по смыслу. Рефлексия такого заочного диалога автора с предшественниками приводит к выводам о бесплодности спора в формате «или» и самого вывода, и это должно, по нашему мнению, проявить то, что сегодня педагогическое знание очень сильно версифицировано (достаточно вспомнить, например, сколько версий деятельностного подхода, проблемного обучения, личностно-ориентированного подхода существует), и дополнительные версифицирующие перекодировки размножающего типа нежелательны и иллюстрируют развитие педагогики не в ствол, а в куст, её гносеологическую деградацию.

Перейдём к примерам, иллюстрирующим второй тезис о неоднозначности интерпретирования научным педагогическим сообществом социального заказа тому или иному сегменту образования, обуславливающей трудность постановки целей обучения и разработки способов усвоения его содержания. Так, во ФГОС общего среднего образования записано формирование креативного и критически мыслящего ученика, но если креатив на уровне образовательного результата может быть ясно выражен (например, как решение задач с изначально незадачным результатом нетрадиционными способами), то критическое мышление как образовательный результат школьника или студента очень трудно определяется. Одним из возможных вариантов является тезисное перечисление, включающее умения осмысления школьником или студентом результатов

решения задач и методов, при этом использованных, а также умения ученика анализировать готовые решения задач с выявлением преднамеренно включенных в них составителями ошибок: поспешного обобщения, неправомерно расширенной аналогии, некорректного сравнения или классифицирования, различных искажений причинно-следственных связей и условных детерминаций, содержательных ошибок и т. п. В таком случае как предмет диалога встаёт вопрос о том, как реализовать одновременное формирование у обучающихся двух стратегий деятельности (креативность и критическое мышление), не подавляя при этом множества других важных задач, вытекающих из социального заказа. На языке прикладной методологии это выражается примерно так: расстановка приоритетов в исследовательских и практических стратегиях деятельности.

Логико-методологическое кодирование педагогического диалога, помимо всего обсуждённого выше, предполагает включение в этот диалог ряда логических форм, среди которых выявление замены (незамены) исходного тезиса, например, в форме вопроса одного участника диалога другому: вы сейчас возражаете против самой идеи развития критического мышления студентов или против предложенных мною методических схем и сценариев?

Аналогичный вопрос уместен и для проявления других логических форм, в формате, например, такого вопроса от одного участника диалога другому: вы возражаете: а) против самого факта наличия причинно-следственной связи между теми или иными методическими акциями и достигаемым обучающимся образовательным результатом или б) против её конкретного предъявления, обоснования; хотите ли вы сказать, что вместо одной причинно-следственной связи необходимо представить цепочку таких связей?

Аналогичный вопрос от одного участника диалога партнёру уместен и при обсуждении некоего педагогического результата с точки зрения условий его осуществимости: какие из перечисленных вами педагогических условий относятся к необходимым, какие — к достаточным; и если это трудно сделать по каждому выявленному условию, то какие комплексы условий, какие их сочетания могли бы быть заявлены в формате необходимого, а какие — в формате достаточного; что можно сказать по поводу их несовпадения?

Всем представленным выше не ограничивается логико-методологическая кодировка педагогического исследовательского диалога, и она может быть насыщена обсуждением проблем аргументации — того, что предъявляет каждый из участников диалога партнёрам в защиту своей позиции. К приёмам аргументации, актуальным для педагогического диалога, в частности, относятся: аргумент к традиции, аргумент к авторитету, аргумент к вере и аргумент к здравому смыслу. Первые три позиции мы считаем возможным в нашем анализе объединить и в диалоговом формате раскрыть через категорию «мера» — принимая все три аргумента значимыми, мы тем не менее осмысливаем их достаточность и целесообразность в каждом конкретном случае, пытаюсь выявить:

— насколько то или иное *некогда ранее выраженное* авторитетом мнение, суждение, умозаключение применимы в тех *современных реалиях*, которые включены в обсуждение; насколько эти «новые» реалии позволяют адресацию к мнению авторитета или к той или иной традиции научно-педагогического рассмотрения, какова целесообразность такой адресации;

— насколько жёстко то или иное мнение или суждение высказано самим авторитетом или проявлено в той или иной традиции, какова степень схожести той социальной и педагогической действительности, в которой «действовал» авторитет (или была сформирована та или иная традиция), и действительности современной;

— относится ли суждение авторитета или научно-педагогическая традиция к общему подходу или они могут быть осмыслены и на уровне конкретных методико-технологических решений, что из предложенных двух может транслироваться из прошлого в современность без существенных изменений, а что требует модификаций;

— чем и насколько подкреплено само используемое в диалоге авторитетное мнение или традиция, какими фундаментальными текстами они подтверждаются, нельзя ли найти другие авторитеты и другие традиции, не совпадающие с первым заимствуемым авторитетом.

В связи со всем перечисленным возможны такие методологические кодировки: а) осуществлён некритичный отсыл к авторитету,

механический перенос мнения авторитета из прошлого в современные педагогические реалии, несмотря на... такие-то существенные различия прошлого и настоящего; б) осуществлено некритичное использование научно-педагогической традиции описания... такого-то педагогического процесса, реально непродуктивной и не позволяющей читателю вместе с автором прийти к ясному пониманию сформулированных выводов; в) осуществлено цитирование высказывания... такого-то педагогического авторитета, которое этим авторитетом было использовано на уровне метафоры, а цитирующим автором понято буквально; г) выдвинута идея, заимствующая мысль авторитета по поводу общего подхода к описанию... такого-то педагогического феномена, неправомерно детализированная на уровень методического решения проблемы.

В педагогическом диалоговом формате актуальны не только приведённые выше контекстуальные типы аргументации, известны также эмпирическая и теоретическая аргументация, и соответствующие методологические кодировки могут выглядеть примерно так: а) сформулирован вывод, опровергаемый множественными фактами педагогической действительности; б) осуществлено поспешное обобщение, некритичный перенос некоторой педагогической закономерности с ограниченного класса объектов на всю педагогическую действительность (часто диссертантами изобретаются «лекарства от всех педагогических болезней» — методики, справедливые всегда и везде, на проверку оказывающиеся лишь «узкими» частными случаями); в) осуществлена некорректная аналогия — в процессе некритичного переноса некоторых традиций западного образования в отечественную педагогическую действительность, без учёта существенных различий социальных реалий — отечественных и западных; г) сконструировано и обосновано методическое решение... такой-то проблемы, явно противоречащее теоретическим основам исследуемого педагогического феномена (сконструирована методика формирования критического мышления у студентов, явно противоречащая известным психологическим механизмам такого формирования).

Метод педагогического исследования. Вернёмся далее к осмыслению *метода педагогического исследования*, применённого тем или

иным автором, предьявляющим и отстаивающим его результат. В реальной исследовательской практике, несмотря на всю очевидность вдумчивого отношения к методам, тема метода часто сводится к перечислению (часто хаотичному) разнопорядковых структур, иногда даже вне всякой связи с самим исследованием. Выскажем предположение об актуальности нескольких методологических сюжетов.

Первый можно обозначить так: *детализация* метода исследования с обозначением его конкретных особенностей в конкретной работе. Например, метод изучения литературы и составления литературного обзора по теме исследования может предполагать обозначение временного интервала их появления, классификацию по степени направленности на тему исследования и, конечно, методологическую кодировку полученного этим методом промежуточного или финального результата исследования. По первым двум позициям могло бы получиться примерно следующее: а) достаточно отдалённые по времени появления фундаментальные работы философско-психологического профиля, на основе которых впоследствии возникло то или иное педагогическое поле; б) менее отдалённые по времени работы педагогического ракурса, в которых высвечивается содержательная основа, на которой можно было бы построить новое исследование; в) свежие, современные работы, высвечивающие те или иные ракурсы обсуждаемой в авторском исследовании темы — как фундаментальные философско-психологические, так и прикладные педагогические.

По части полученного тем или иным обсуждаемым методом исследовательского результата методологическое оформление может быть примерно таким: а) найдено неисследованное педагогическое поле (например, методология учения в терминах А.М. Новикова); б) найдено частично неисследованное педагогическое поле — с обозначением комплекса педагогических проблем, требующих разрешения; в) выявлен уровень разработки проблемы, близкий к логическому и содержательному завершению и для дальнейшего исследования пригодный на уровне незначительных поправок и дополнений; г) найдена возможность формулировки педагогической проблемы для собственного разрешения; д) выявлена сильная степень рассогласования предлагаемых в процитированных

источниках общих подходов и методических решений, требующая собственного углублённого анализа; е) из анализа зарубежной литературы выявлены такие сегменты и ракурсы некоего педагогического феномена, которые в отечественной литературе практически не отражены.

Второй сюжет, связанный с рефлексией метода исследования, выражается таким тезисом: обозначение различных вариантов использования автором того или иного метода, различных его ракурсов. К числу подкрепляющих примеров отнесём метод моделирования и представим его в таких вариантах: а) использован метод моделирования и в результате сконструирована концептуальная модель формирования и развития... таких-то качеств личности обучающихся; б) использован метод моделирования и создана соответствующая методическая модель; в) сконструирована модель оценки уровня сформированности у обучающихся... таких-то качеств и стратегий деятельности; г) в рамках словесно-схемной модели, содержащей описания форм организации деятельности обучаемого и т. п., предложена математическая модель, например, накопления в памяти ученика элементов знания как функция времени, подтверждённая в эксперименте.

Третий сюжет рефлексии метода педагогического исследования призван проявить синтез методов, например кодируемый как осуществление на основе *анализа литературы* (метод первый) того или иного педагогического поля *теоретического предсказания* (метод второй) о возможных направлениях дальнейшего исследования на этом поле и возможных результатах.

Сродни *рефлексии метода* осмысление такого компонента методологии педагогики, как *исследовательский подход*: сущностный и феноменологический, логический и исторический, системный и структурный, программно-целевой, онтогенетический, цивилизационный и многие-многие другие, которые описаны сегодня — применительно к педагогическому исследованию. Часто посредством описания различных подходов авторы-исследователи различных содержательных полей педагогики пытаются обозначить как нечто особенное методологию их исследования: например, распространены клише типа «методология этнопедагогического исследования».

В связи с этим, например, чтение книги Ш. М.-Х. Арсалиева «Методология современной этнопедагогике» (М.: Гелиос АРВ, 2013) приводит к выводу о том, что попытки автора преломить множество подходов различной классификации к анализу этнопедагогических феноменов и процессов останавливаются на фиксации общих положений, связанных с обозначением смысла разных подходов, *специфики этнопедагогического исследования не вскрывающих*, — таково рецензентское методологическое кодирование содержания книги.

Принцип симметрии и методологическое кодирование. В заключительной части параграфа мы считаем необходимым затронуть один спроецированный на педагогическую науку общеметодологический принцип — он именуется *принципом симметрии*. Одним из ярких примеров является тот, который подробно описан в работе [39]. В нём указывается связь между тремя базовыми категориями педагогики (обучение, воспитание, развитие), выраженная посредством трёх симметризованных отношений. При этом для обучения и воспитания эти симметричные связи выражаются как подробно разработанное В. М. Коротовым *воспитывающее обучение* и почти не разработанное *обучающее воспитание* — как такое, которое способствовало бы формированию у школьников мотивации к учению, к образовательному совершенствованию.

Для обучения и развития эти две симметричные связи выражены клише *развивающее обучение* (представленное, например, школами Л. В. Занкова и В. В. Давыдова) и *обучающее развитие*, практически не разработанное: в работе «Основания педагогики» А. М. Новиковым оно бегло раскрывается посредством указания на множество игровых компьютерных программ, развивающих интеллект, сообразительность, находчивость, внимание их пользователей. На уровне двух симметричных связей между воспитанием и развитием (развивающее воспитание и воспитывающее развитие) в цитированной работе отмечается практически полная неразработанность [39].

Эта симметричная триада достаточно просто кодируется на методологическом языке: если разработана некоторая «прямая» связь между педагогическими феноменами, то вполне логично ожидать разработки «обратной» связи. При этом, однако, красота

симметричной формы не вполне подкрепляется богатством содержания, и это выявляется уже при анализе первой симметричной формы (воспитывающее обучение — обучающее воспитание): выделяемое как содержание обучающего воспитания развитие интереса воспитанников к учению, стремления к повышению уровня образованности, воспитание на примерах жизни и деятельности учёных и т. п. уже включено в содержание воспитывающего обучения. Точно такая же ситуация с развивающим обучением и симметричным ему обучающим развитием, наполненным в работе «Основания педагогики» игровыми компьютерными программами, формирующими интеллект, мышление и т. п.: и одно, и другое симметрично направлены на достижение студентами или школьниками позитивно ценных приращений в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах и разделяются очень тяжело.

В связи с этим естествен вопрос: зачем изобретается шестикомпонентная структура (три двойных симметричных связи), что даёт предлагаемое автором разделение на пары с заменой одного существительного на другое прилагательное? Не пытаюсь однозначно фальсифицировать авторский результат, мы предлагаем наши критические оценки как материал для дискуссии.

Однако всем вышеприведённым содержание принципа симметрии не исчерпывается — он включает такой интерпретационный пласт, как *поиск тождественного в различном*, что применительно к педагогике может быть кодировано примерно так: часто представляемые как *существенно* (а иногда и полярно) *различающиеся* педагогические феномены имеют ту или иную степень *сходства*. Например, исследовательское и проблемное обучение, рассматриваемые как два относительно независимых типа обучения (иногда их называют методическими системами обучения), проявляют значительную степень сходства: учебно-исследовательский цикл неизбежно связан с постановкой учебной проблемы и последующей деятельностью обучающихся (в педагогическом сопровождении) по её разрешению.

Как следует из всего приведённого выше, методологическое кодирование актуальности, новизны педагогического исследования, его теоретической значимости, использованных методов

и исследовательского диалога ставится нами в формат безусловно необходимого, обеспечивающего как достижение автором исследования запланированного результата, так и его осмысление, в процессе которого, например, кодировки актуальности и новизны могут меняться, в частности, по причине анализа расширенных по сравнению с первоначальными списков литературы, но в любом случае приближают исследовательский результат к научному формату.

Синтетическое методологическое кодирование педагогического исследования. Рассмотрим далее синтетическое методологическое кодирование педагогического исследования, сочетающее жанр, методы, новизну и практическую значимость, — на примере статьи А. Р. Бессуднова, Д. Ю. Куракина и В. М. Малика «Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании?» (Вопросы образования. 2017. № 3). Кодирование *жанра* исследования — социально-педагогическое, кодирование *метода* — статистический анализ проблемного поля с привлечением множества источников различного уровня и содержательной направленности, ретроспективный анализ проблемы, сравнительно-статистический анализ содержательного поля вузовского образования в РФ и в различных зарубежных странах. Кодирование *новизны* результата — в дополнение к ранее известным статистическим результатам о распространённости высшего образования в РФ получены выводы, подкреплённые анализом репрезентативных статистических массивов, задействовавшие данные по гендерному аспекту и проблемам доступности высшего образования для различных социальных групп, — эти данные *опровергли широко распространённый вывод* об избыточности отечественного высшего образования, выявив процент охвата населения РФ высшим образованием на уровне 27–34 %, а также в качестве *побочного результата* представили: а) соответствие динамики охвата вузовским обучением населения РФ динамике, проявляемой в странах Восточной Европы, и отставание от стран Западной Европы; б) факт социального неравенства по отношению к вузовскому обучению, сохраняющийся ещё со времён СССР. Дополнительной кодировкой такого *результата* будет клише: развенчание мифа, широко распространённого заблуждения, вымысла.

Социально-практическое значение исследования кодируется так: получен вывод, актуальный для перспективного государственного планирования сегмента вузовского образования, ориентированного на полноценное соответствие национальным потребностям и международным стандартам.

Ещё одним примером кодировки исследовательского поиска являются результаты методологического обследования статьи Е. И. Абрамовой и Е. П. Шишмолиной «Моделирование иноязычного языкового пространства при обучении студентов-нелингвистов» (Вопросы образования. 2017. № 3), *жанровым* кодом которой будет дидактическое исследование. *Актуальность* темы кодируется как противоречие между слабым владением студентами английским языком и тем минимально необходимым уровнем, который требуется для полноценной профессионально-личностной реализации современного выпускника вуза. *Новизна* результата кодируется как создание в *противоположность* существующей традиционной модели обучения студента в одной малой группе с одним преподавателем *инновационной* модели, ориентированной на многоаспектное включение студента в общение на английском языке в заранее смоделированных преподавателем ситуациях: в процессе написания делового письма, аннотации к статье на английском языке, участия в профессионально ориентированном конкурсе на английском языке, в выступлении на английском языке перед большой аудиторией, в участии в защите индивидуального проекта, в сдаче экзамена в форме междисциплинарной конференции и т. п. При этом исследовательский поиск авторов разворачивался вокруг того, способствует ли внедрение данной модели повышению уровня академической успеваемости студентов, и в процессе контрольного эксперимента этот уровень в экспериментальных группах оказался выше, чем в группах контрольных, обучавшихся по обычной методике.

Наконец, ещё один пример методологического синтетического обследования будет связан с исследованием Н. Г. Малошонок на тему «Как восприятие академической честности среды университета связано со студенческой вовлечённостью?» (Вопросы образования. 2015. № 4). К кодированию *новизны* результата относится

тезис о том, что получен *неопубликованный ранее* результат: если честность среды рассматривать посредством оценки четырёх переменных (списывания на экзаменах, плагиата в процессе сдачи курсовых и дипломных работ, покупки этих работ, взятки), то вовлечённость студента в активное взаимодействие с преподавателем будет отрицательно коррелировать с первыми двумя переменными. Это означает, что более вовлечённый в учебное и внеучебное взаимодействие с преподавателем студент ниже оценивает распространённость списывания и плагиата в студенческой среде, а студент, оценивающий эти параметры выше, менее вовлечён в общение со своим педагогом.

Вторая часть данного результата свидетельствует о том, что оценка распространённости скачивания работ из Интернета положительно коррелирует с вовлечённостью студента в учебный процесс (чем выше студент оценивает распространённость скачивания, тем сильнее вовлечён он в учебный процесс) — это авторами было неожиданным и интерпретировалось как критическое отношение вовлечённых в учебный процесс студентов к своим сокурсникам, скачивающим выпускные и курсовые работы из Интернета.

Нам известен ещё ряд пока не опубликованных исследований, дающих *предварительные не ожидавшиеся авторами результаты*: например, традиционно считавшаяся положительной корреляционная связь между научной деятельностью преподавателя вуза и его педагогическим мастерством не подтверждается. Предположим в качестве интерпретации тезис о том, что научно «заряженный» профессор или доцент находится в плену своих мыслей и когнитивных схем и потому труднее взаимодействует в учебном процессе со студентами, испытывает трудности в донесении простого для него и непосильного студентам учебного материала; наоборот, интенсивно «заряженный» на учебный процесс преподаватель не имеет времени серьёзно сосредоточиться на научной работе, уделить ей достаточное для получения качественного результата время.

Не претендуя на представление для методологического кодирования всех возможных исследовательских сюжетов, отметим в качестве одного из возможных исследование тем из массива

диссертаций по той или иной специальности за достаточно долгий период времени — такое исследование могло бы сгруппировать исследования по широким содержательным полям и на этой основе выявить лакуны, белые пятна в сфере актуальных проблем, требующие приложения свежих исследовательских сил.

Информационный шум в педагогике. Ещё одним важным аспектом, связанным с методологическим кодированием, являются фрагменты педагогического знания, которые можно квалифицировать как *информационный шум*. Это широко распространённый сегодня феномен, требующий специального внимания. К информационному шуму относятся продукты педагогического «творчества», внешне похожие на реальные исследования, но при чуть более глубоком рассмотрении оказывающиеся *псевдоисследованиями*, *псевдопродуктами педагогического знания*. Причиной появления таких «шедевров» в первом приближении являются содержательная и методологическая безграмотность авторов, желание представить научному сообществу себя как исследователя, не подкреплённое реальным уровнем педагогической исследовательской культуры и владением методологией педагогики, — такое желание проспецирует не реальную исследовательскую деятельность, а её имитацию, производящую обсуждаемый в данном параграфе информационно-шумовой эффект.

Типизируя «шумовые» продукты педагогики, отметим, что к ним относятся многочисленные попытки бесплодных, невразумительных перекодировок основ педагогического знания, подобные тем, которые обсуждались в начале данного параграфа (четыре «новых» закона педагогики), а также схоластических «симметрических» проспекций неисследованных проблем педагогики (развивающее обучение — обучающее развитие).

В числе дополнительных примеров кодировочного педагогического шума приведём ещё один из работы [39]. Автор пытается *определить объект исследования педагогики*, склоняясь в конце концов к развитию жизненного опыта обучающегося. Далее автор адресует к структуре личности, включающей: а) направленность личности (мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения); б) психолого-педагогический опыт (знания, умения, компетенции,

навыки, привычки); в) психические процессы (интеллект, мышление, память, внимание, воля, эмоции, физическая активность). После анализа этой структуры автор провозглашает формирование направленности личности воспитанием, развитие психолого-педагогического опыта — обучением, формирование психических процессов — развитием. Эту структуру автор объявляет основными категориями педагогики, расставленными по своим местам. Однако при ближайшем рассмотрении выявляется, что в задействованной для анализа базовых категорий педагогики структуре личности *выведены три компонента, не становящиеся в один смысловой ряд*: направленность личности, опыт и психические процессы в сумме не образуют никакой целостности, и кроме того, направленность личности, раскрываемая как мировоззрение, ценности, убеждения, стремления, также очень проблематична. Скорее всего, термин «*направленность личности*» предлагаемому автором [39] раскрытию не адекватен, направленность означает *ориентированность* на те или иные сегменты окружающего мира, а всё, что записано в скобках, есть качества личности, формируемые педагогическими средствами.

Из этого очевидно, что предлагаемая автором структура приводит к ещё большей путанице по сравнению с той, с которой он предполагает бороться.

К информационному шуму относятся и многочисленные педагогические диссертации, большой процент которых сегодня выполняется авторами недобросовестными или к исследовательской работе абсолютно непригодными, позволяющими себе не задумываясь объявлять случайно выбранную совокупность утверждений теоретическими основами, другую случайную совокупность, списанную из учебников, — педагогическими условиями. Например, авторы недавно увидели из одной из готовящихся к защите диссертаций условия эффективной подготовки учителей к использованию ИКТ в обучении музыке: создание информационной среды в учебном заведении, выбор модульной структуры содержания материала, интеграция базовых и профильных курсов. Однако это абсолютно известные прописные истины из учебника, случайно соединённые в мнимую целостность.

К информационному шуму относятся и часто используемые в текстах невразумительных диссертантов перечисления теоретических или методологических основ исследования, в которых в один ряд ставятся авторы, научные взгляды и позиции которых существенно различались, или те авторитеты, которые по своим исследовательским интересам с изучаемой горе-диссертантом темой никак не связаны. К типичным «шумовым эффектам» современной педагогики относятся и часто проявляющиеся сегодня рекламные акции исследователей, стремящихся получить признание научного сообщества, используя в заголовках и содержании своих «трудов» термины, бросающиеся в глаза, создающие видимость научной оригинальности, новизны, — это чаще всего междисциплинарные термины, отнесённые к педагогике: синергетическая парадигма, нелинейная система, кумулятивный эффект, энтропия обучающегося сообщества и масса других, кроме лишнего шума ничего не производящих.

Естественно, что такие псевдопродукты «науки» засоряют информационное педагогическое пространство, вводят в заблуждение авторов начинающих, создают обманчивый эффект разработанности заявленных в заглавиях тем, содержат массу иллюзорных представлений, в частности, кодируемых как «обманчивая простота» или «преувеличенная сложность», существенно дезориентируют учёный социум.

Тесно примыкает к теме «научного шума» в педагогике проблема фальсификации экспертным сообществом результатов приведшего к нему поиска. Если для исследователя реального, занимающегося актуальными для теории или образовательной практики проблемами, фальсифицирующий отзыв является поводом серьёзно задуматься, логически и содержательно оценить происходящее, принять конструктивное решение по поводу дальнейших поисковых интенций, то для недобросовестного «шумовика» одних только научных аргументов отказа в признании часто бывает недостаточно. Это требует от экспертного сообщества терпения, выдержки, способности найти такие дополнительные фальсифицирующие шумовой «результат» аргументы, которые убедили бы получившего отрицательный отзыв автора занять по отношению к самому себе позицию критическую, выводящую на последующий научный поиск не имитируемый, а реальный.

Глава 3

Полиаспектная рефлексия диалога в педагогическом поиске

3.1. Рефлексия диалоговой конкретики педагогического поиска как исследовательская процедура

Необходимость педагогического научного диалога; педагогические «открытия» своевременные, запоздалые, повторные, опережающие время; педагогический поиск в контексте принятия решений; информационный шум в гипертрофированной форме; рефлексия исследовательского взаимодействия и диалога; обобщённый формат педагогического диалога

Зачем нужна рефлексия педагогического поиска? Из всего представленного в первой главе ясно, что педагогический поиск не является логически и содержательно завершённым фрагментом теоретического знания. Об этом, в частности, свидетельствуют многочисленные нарекания в адрес педагогики-науки и научного поиска в данной области со стороны представителей математики, физики и других областей естествознания, с одной стороны, и масса теоретических проблем педагогики и проблем практических, проявляющихся в реальном образовательном пространстве — с другой. Это свидетельствует о том, что научный и образовательный социум сегодня не устраивает *результат* педагогического поиска и *процесс* его проведения, в частности, отражаемый в педагогических диссертациях, содержащих массу примеров поиска псевдонаучного, априорно настроенного на планируемый исследовательский продукт, проявляющего методологическую безграмотность авторов, а часто и элементарную недобросовестность при анализе литературы, цитировании, проявлении теоретических основ исследования, при математической обработке результатов и формулировке его выводов. Частично мы ответили на данный запрос в первой и второй главах посредством: *наукovedческой рефлексии* соответствия педагогического поиска методологическим регулятивам; обоснования права

его принадлежности к полю прикладного научного исследования; предметно-объектной, проблематической, гипотезовыдвигающей кодификации; выявления особенностей временного разворачивания; типологизации используемых процедур и декларируемых результатов, форм их представления научному сообществу; панорамного исторического развёртывания и выявления содержания тезиса «педагогический поиск современный».

Однако в первой главе остались не рассмотренными многие аспекты, связанные с конкретикой педагогического поиска. К таким относятся, в частности, аспекты, связанные с проблемой поиска в контексте принятия исследовательских и практических, конструирующих решений, — всё это мы считаем возможным объединить терминами «исследовательское взаимодействие в педагогике» и «научно-педагогический диалог как метод педагогического исследования». Также актуально исследование проблемы информационного шума в педагогике, его отличительных особенностей и причин появления.

Ещё раз о временном формате поиска. Несмотря на множественные обращения к проблеме педагогического поиска на оси времени в первой главе, мы считаем необходимым ещё раз вернуться к теме «педагогический поиск и время», обратив внимание на известные из методологии поиска типологии: «открытие запоздалое», «открытие повторное», «открытие преждевременное», «открытие, опережающее время». Мы заимствовали эти клише из книги А. С. Новикова «Философия научного поиска» [43] и считаем возможным то, что применено автором к наукам естественным, спроецировать на поиск педагогический, начав рассмотрение с тезиса «открытие запоздалое»: в общем представлении это клише расширявает ситуацию, когда педагогическое исследование отвечает на громко декларируемые запросы социума — тогда, когда обнаруживается, что те или иные фрагменты умений, компетенций или просто знаний у студентов и школьников не сформированы, а социуму «срочно требуются». К числу примеров можно отнести события позднего СССР, примерно 1985 г., когда в школу в срочном порядке стала внедряться информатика, без компьютерного оснащения, без разработки концептуальной, на ходу, на бегу; на весенних каникулах

учителя математики (а иногда физики) были срочно собраны на пятидневное обучение в близлежащие вузы и осваивали компьютерный ликбез с последующим летним двухнедельным «приобщением» к вузовским компьютерам. Образовательный поиск запоздало отреагировал на осознанную социумом необходимость, разработки теории обучения информатике начались, но с опозданием, когда это обучение уже стало осуществляться стихийно, по наитию, методом проб и ошибок.

Следующим подразделением поиска во временном формате является «открытие повторное»: в педагогике таких примеров огромное множество, они выявляются из анализа диссертационных баз, проявляющих широкою задействованность в спектре тем исследования некоторых сегментов образования и незадействованность других. К первым относятся, в частности, проблемы формирования у обучающихся различных «типов» мышления: проблемного, исследовательского, проектного, критического; последнее очень «плотно» описано как образовательный результат учащихся начальной школы (через чтение и письмо). К «повторно открытым» по полному праву относятся работы по проблемам личностно-ориентированного подхода — даже на уровне учебников, словарей и энциклопедий выявляется огромная масса авторов, занимавшихся данной тематикой. При этом версии личностно-центрированного подхода, выдвигаемые различными авторами, часто объявляются ими как отличающиеся от других авторских, однако при чтении книг, статей, словарных расшифровок это различие выявить очень трудно; оно часто оказывается чисто стилистическим. Такая же ситуация может быть проявлена и по отношению к компетентностному подходу и к подходу деятельностному, иногда добавляемому личностным и вырождающимся в гибриды «личностно-деятельностный», «личностно-компетентностный».

Заявленная в названии раздела поисковая рефлексия открытия повторного не позволяет нам пройти мимо *педагогического открытия неосуществлённого*, но требуемого социумом, что выявляется анализом педагогической и социальной реальности. К таким относится, например, методология учения (в терминах А.М. Новикова), предполагающая определение *методов учения* (не путать

с обучением), посредством которых обучающийся учебную информацию из учебника или от педагога усваивает, осмысливает, преобразует в сформированную стратегию познавательной деятельности, в возможность применения при решении задач. К числу фрагментов педагогического знания неразработанного, но требуемого социумом, относится и образование взрослых, интенсивно и широко развиваемое сегодня, однако научно-педагогического подкрепления не имеющее: масса инновационных форм работы в этой сфере (коучинги, тьюториалы, тренинги, вебинары и т. п.) организуются и существуют в образовании взрослых стихийно, поставленные задачи в какой-то мере, безусловно, решают, но открывают такие проблемы, решение которых требует анализа и поиска научного, всестороннего, осмысленного и глубокого. Реально такого поиска нет, или он проявлен весьма слабо, на уровне описания, но не выявления причинно-следственных связей, объяснения или прогноза.

Открытия педагогические повторные тесно связаны с открытиями несвоевременными, как правило, осуществляющимися «первопроходцами» по причине недостаточного анализа литературы и незнания степени и научно-педагогической локализации проработки той или иной проблемы, — таких примеров сегодня в педагогике масса. К повторным открытиям относятся и такие, которые можно кратко именовать как самоплагиат, когда автор размножает сам себя, в последующих работах практически не отрываясь от предыдущих, осуществляя лишь стилистические добавления.

Обозначенные выше *открытия, опережающие время*, мы в педагогике назвать пока затрудняемся; это своеобразный аналог принципа опережающего профессионального образования, готовящего студента или постдипломника к освоению такого сегмента знания или практики, который остро понадобится ему в будущем. Однако подкрепить это примерами нам сегодня проблематично.

Выделенные типы педагогических открытий инициируют возникновение **научного диалога** в педагогическом сообществе: а) диалога между исследователями, обсуждающими сходства и различия между открытиями повторными; б) диалога между самими авторами повторных открытий — по поводу версий представления теоретической и практической части замысла, степени их отличия и т. п.;

в) диалога между научным и практическим социумом по поводу открытий неосуществлённых, но крайне необходимых для теории и практики развития педагогики и системы образования; г) диалога между авторами открытий запоздалых и научно-практическим социумом, оценивающим такие исследовательские продукты. В процессе обозначенных типов диалогов активно задействуются различные форматы операции сравнения, ретроспективного анализа педагогического знания и его встраивания в практику образования, выявления незавершённых фрагментов педагогического знания и векторов его развития на обозримую перспективу.

Поиск в педагогике в контексте принятия решений. Эта тема была обозначена в начале данного параграфа, и сейчас мы попытаемся раскрыть её в рамках обсуждаемой рефлексии поиска. Мы в последующем изложении раскроем её, обсуждая исследовательское педагогическое взаимодействие и диалог как метод педагогического исследования, а сейчас представим предварительное обобщённое видение.

Принятие решений происходит на этапе выбора автором темы предстоящего поиска, её самоэкспертирование — на предмет понимания того, какие ресурсы придётся задействовать в процессе исследования выбранной темы, в состоянии ли автор осуществить всё требуемое сам или требуется командный формат, какие материальные средства требуются, есть ли возможность доступа к ним, наконец, имеется ли необходимый для работы над предполагаемой темой исследовательский и знаниевый ресурс или его придётся накапливать на ходу.

Принятие решений в педагогическом поиске соотносится и с выбором исследовательского поля для поисковой перспективы, и с выбором конкретного маршрута для будущего поиска, и с осмыслением рубежных, промежуточных результатов, и, конечно, с осмыслением результатов финальных. При этом анализ спектра исследовательских методов педагогики даёт нам возможность адресоваться к методу экспертных оценок, при котором задействуется мнение представителей научно-педагогического и практического педагогического социума, имеющих исследовательский или практический опыт в решении проблем, сходных с авторским ноу-хау. Если эти

экспертные мнения приводятся к общему знаменателю, то ситуация сложной не является; если же эти мнения существенно не сходятся, то исследователю предстоит многотрудная дополнительная работа по более чёткому раскрытию социуму своего открытия, его методических проекций и теоретических основ. При этом **многоакурсный диалог** автора с социумом крайне желателен, как и осознание автором его результатов, служащее основой для принятия последующих решений и их реализации.

Одной из форм такого диалога является растянутый во времени **заочный диалог** автора поискового продукта с его читателями — в частности, он может происходить при анализе автором на основе данных базы eLibrary цитирований своих трудов — сегодня эта база позволяет проявить названия цитирующих публикаций и открыть для некоторых из них полное содержание цитирующего продукта. Оно показывает автору, насколько широко принимает его научное сообщество, сколько просмотров той или иной статьи или книги произошло (такие данные представляет обсуждаемая нами сейчас электронная база), какие цитирующие оценки представлены, как восприняло цитирующее сообщество смыслы, транслированные ему автором в поисковом продукте, какие смысловые искажения произошли. Всё это позволяет понять, следует ли продолжать поиск в первоначальном направлении, какими фрагментами его целесообразно насытить, а иногда и то, в каком направлении изменить поисковые попытки в будущем.

Разновидностью метода экспертных оценок является известный в методологии (например, обозначенный в книге *Перегудова Ф.И. и Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. М.: Высшая школа, 1989) метод суда*, при котором выявляется аналогия экспертизы с судебным процессом [46]. При этом сторонникам авторской позиции присваивается роль адвокатов, противникам — роль прокуроров, «регуляторам» судебного диалога — роль судей; допускается и смена ролей.

Если результат поиска воплощается автором в учебно-методическом продукте, желаемом быть тиражируемым, то экспертная оценка принимает официальное оформление, включает официальное рецензирование, принятие коллективного экспертного

решения (УМО или другие инстанции, имеющие юридические права), либо совпадающее с авторским желанием предъявить себя как автора учебника или пособия, либо отклоняющее такое желание с рекомендациями по переделке продукта с последующим возвратом к экспертизе. Если исключить различные негативные сюжеты (коррупцирование, протекционизм и др.), то следует признать значимость и полезность такой экспертизы, однако сегодня есть возможность такие экспертирующие инстанции обойти, представив результат поиска напрямую его читателям. Масса издательских продуктов не рецензируются, и к таким относятся не только монографии, заранее неоднозначные и подлежащие пострецензированию, но и научно-справочные издания, формирующие тезаурусы педагогики, предполагающие степень ответственности авторов гораздо большую, поскольку они будут востребованы студентами педагогических и других профилей, начинающими исследователями, только формирующими своё педагогическое видение, и погружение в хаос в этом случае проявляет большой вред.

Не желая вешать ярлыков на предшественников, мы тем не менее приведём примеры такого хаоса. Если задаться важной для педагогического поиска проблемой *демаркирования педагогического знания*, формирования видения той или иной степени его целостности и отделённости от других областей (всцело поддерживая при этом идею открытости этого знания междисциплинарным сюжетам), то следует обратиться к педагогическим словарям, которые сегодня достаточно часто издаются. Так, в «Словаре системы основных понятий педагогики» известного учёного-педагога А. М. Новикова (Эгвес, 2013) расшифровывается масса терминов, как представленных в последних изданиях педагогической энциклопедии, так и отсутствующих там; некоторые расшифрованные энциклопедиями термины компрессируются автором для более чёткого осознания их смыслов.

При этом исходя из названия словаря, чётко просвечивающего педагогическую область предлагаемого тезауруса, мы берём на себя смелость возразить автору по ряду позиций. Первая позиция для возражения будет связана с оценкой степени принадлежности задействованных терминов педагогическому полю. Здесь наблюдается полное несоответствие: масса приведённых терминов выходит

за рамки педагогики, к их числу относятся такие, как «политическая идеология», «организационная культура», «опыт», «наука», «искусство», «уровни организации материи» и многие-многие другие, к педагогике не относящиеся и даже скромной педагогической проекции в обсуждаемом издании не получившие. Смысл включения их в словарь остаётся за кадром, раскрытие, предложенное в других, «профильных» словарях с авторским не совпадает.

Вторая возражающая позиция связана с часто критикуемой нами полисемией: автором отождествляются самонаблюдение и самоанализ (это вызывает особую критику!), курс обучения отождествляется с учебным предметом и учебной дисциплиной, средства обучения отождествляются со средствами образовательной деятельности обучающихся, а также со средствами педагогического процесса, зачем-то вводится понятие пожизненного образования и тут же оно отождествляется с непрерывным. Зачем необходимо внесение такой путаницы в тезаурус педагогики, зачем, например, обучение и образовательная деятельность *расчленяются, а средства одного и другого отождествляются?*

Третья позиция, по которой мы считаем необходимым выразить несогласие, связана с раскрытием конкретных терминов. Например, автор пытается разделить образовательное пространство и образовательную среду. При этом специально отмечает, что термины не синонимичны, но близки... и вкладывает в понятие образовательного пространства совокупность субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, а в понятие образовательной среды включает систему влияний на личность и условий её формирования. Пытаясь расшифровать образовательную среду, автор предлагает её структуру: компонентно-пространственно-предметный, социальный, психолого-дидактический. Как во многих других случаях, у А. М. Новикова три компонента нельзя поставить в один смысловой ряд, а главное — то, почему два понятия (пространство и среда) *близки*, совершенно не ясно. Масса сюжетов для возникновения в сознании читателей жуткой путаницы, с которой всегда «боролся» сам автор, принявший решение увековечить свой словарь также *сам*, но забывший приписать в название: словарь авторской версии, глубоко дискуссионный.

Всё последнее вплотную подводит к понятию «информационный шум в педагогике».

Педагогический информационный шум в гипертрофированной форме. Данное понятие, расшифрованное только что на уровне иллюстрирующего примера, мы считаем возможным обозначить как *имитирующие* реальные исследовательские результаты и процесс их достижения *результаты наукообразные*, лишь внешне похожие на реальное исследование. Эта проблема давно стала объектом рефлексии, но тем не менее ряд сюжетов мы считаем необходимым привести.

Так, в № 10 журнала «Высшее образование в России» за 2017 г. напечатана статья А. А. Полонникова «“Семиотический поворот” в педагогических науках», в которой обозначен переход к новой педагогической парадигме, знаменуемый перемещением внимания исследователей с предметов обозначения на *способ их обозначения*, выводящий проблему непосредственно на педагогический текст [48].

Мы адресуемся далее к первому выделенному автором критерию современного педагогического текста — он назывался автором *«личностностью и субъектностью»*. Наше внимание это привлекло в связи с тем, что значительную часть статьи А. А. Полонников посвятил тезису о том, что научная коммуникация в логике семиологического поворота предполагает проявление в максимальной степени *роли* обозначающего ту или иную парадигму, подход, теоретический фрагмент, концептуальную или методическую модель *автора работы*.

Вместе с тем свою статью автор заканчивает раскрывая тезис о том, что фокус экспертного внимания в педагогических работах смещается с автора на текст как самодостаточный продукт, феномен культуры. Далее А. А. Полонников отмечает, что «если же авторская фигура всё же попадает в экспертное описание, то следует говорить *не о личности* автора в психофизиологическом смысле, не о “параметрах” души (но сразу отметим, что важным, первым тезисом, раскрывающим современный педагогический текст, А. А. Полонниковым выделена *личностность!*), а о текстуальной личности, порождённой условиями функционирования высказывания». Далее следует утверждение о том, что разрыв между субъектом-самим-по-себе

(сохранена пунктуация автора статьи) и текстуальным субъектом является собой важнейший момент изменения практики речи, **семиологический поворот** в научно-педагогической коммуникации. Иными словами, провозглашается отделение автора от своего текста [48].

Мы фиксируем здесь *противоречие* между исходными формулировками и смыслами (усиление роли провозглашающего текст субъекта) и финальными, отстраняющими личность автора от его текста, фиксирующими разрыв между этими двумя личностями, введение в оборот «личности текстуальной», и объявляющими этот разрыв как семиотический поворот. Что даёт такое отстранение личности от созданного ею текста, какое значимое сущностное отношение позволяет проявить, наконец, какова его связь с семиологическим *поворотом*, куда осуществляется этот поворот, в чём его суть — всё это остаётся «за кадром», не поясняется ни самим А. А. Полонниковым, ни «междустрочным» анализом его текста, ни попытками открытия в нём скрытых смыслов.

Как возражение такой трактовке «поворота» мы хотели бы добавить теперь уже попавший в учебники тезис о том, что одной из основных черт постнеклассического этапа развития науки является сближение объекта и субъекта познания, зависимость знания от применяемых этим субъектом методов и средств его получения. И это относится методологами и науковедами даже к естествознанию, не говоря уже о гуманитарной науке. Если идеалом научного познания семнадцатого — девятнадцатого веков было почти полное исключение субъекта из процесса получения научного результата, то уже наука двадцатого столетия продемонстрировала идею *неразрывности* субъекта-исследователя и изучаемого им объекта. Уже двадцатый век показал, что картина объективного мира определяется не только особенностями этого мира, но и особенностями субъекта познания, учёного, вскрывающего и описывающего «тайны» окружающего мира, его концептуальными подходами, методологической культурой, предпочтениями, связанными с методами исследования и, конечно, *способами представления его результатов* научному социуму. Произошёл переход к такому типу рациональности, в котором познающий субъект не отделялся от познаваемой реальности, находился внутри неё.

Развитие научного знания постепенно пришло к выводу о том, что исключить субъективное «Я» из познания принципиально невозможно; невозможно при построении научной теории и полностью отвлечься от создающего её учёного или коллектива учёных и их «вмешательства» в объекты природы и тем более в гуманитарные объекты. Отчасти потому, что получить истинный образ, познать сущность изучаемого объекта природы (и вдвойне объекта общественной жизни) без активной деятельности субъекта невозможно, и более того, мера объективности результата прямо пропорциональна степени этой активности. Недооценка этой творческой научной активности познающего субъекта, стремление изгнать его личностный портрет из результата познания (о чём применительно к текстам педагогики пишет А. А. Полонников) закрывают дорогу к истине, к объективному отражению реальности, в том числе и педагогической.

Соединение объективного мира и мира человека — даже в естественных науках и многократно более в гуманитарных — неизбежно привело учёный мир к пониманию трансформации идеала личностно-нейтрального и ценностно-нейтрального научного поиска. Сегодня абсолютно очевидно, что истинно-объективное описание человекоразмерных объектов обязывает исследователей включать аксиологические факторы в объясняющие и прогнозирующие процедуры, помещать последние в ценностные системы координат. Мы усиливаем эти тезисы применительно к педагогике, в которой исследователь стремится понять взаимодействие и взаимовлияние человека обучающего, развивающего и воспитывающего с человеком, принимающим «на себя» эту триаду интенций.

Это длинное повествование, возражающее мнению А. А. Полонникова, мы включили в книгу для того, чтобы сделать вывод об относимости всего сказанного к продуктам педагогического исследования, материализующим обсуждаемые авторами идеи и результаты, — это *педагогические тексты* самого разного жанра и содержания. Они неразрывно связаны с транслированием учёному миру содержания педагогического знания, значимо отражающего личность авторов во всех трёх ракурсах: интеллектуальном, эмоциональном и волевом (интеллект, эмоции и воля вспоминаемы

нами как известные в психологии три формы психического отражения окружающей действительности). Интеллектуальная насыщенность текста характеризует потенциал приобретённого самим его автором знания, его глубину, структурированность, осмысленность, владение логикой и научными методами; эмоциональная составляющая текста отражает как минимум степень авторской заинтересованности в том, чтобы донести содержание и смыслы излагаемого до читателя, степень выразительности авторских взглядов, владение образным мышлением и экспрессивной метафорой. Волевая составляющая отражается в степени уверенности автора в сути излагаемого, в настойчивости убеждения читателя в авторском мнении, в степени побуждения читателя к осмыслению написанного и принятию его как посылка к тому или иному действию. Потому, как мы надеемся, очевидно, что отделение личности автора от текста — несколько искусственно и может рассматриваться как частнонаучная «эквilibристическая» процедура, конечно, не бесполезная, но «семиологического поворота» в педагогике не отражающая.

Всё сказанное, однако, не подавляет нашего интереса к проблеме текстуального портрета автора (мы этими клише заменяем использованные А. А. Полонниковым словосочетания: «текстуальная личность», «текстуальный субъект») — как отдельная проблема или в *связях* с личностным портретом она имеет право на существование. Эти связи мы считаем возможным подтвердить на одном примере. Мы часто читаем книги и статьи известного учёного в области профессионального образования и методолога педагогики А. М. Новикова, и будучи некогда с ним знакомыми, в процессе чтения и обдумывания прочитанного часто «слышим» читаемый текст в живом авторском исполнении, отдельные слова, фразы, метафоры, вспоминая голос их автора, манеру его разговорной речи, интонационный рисунок, произнесение метафор и многое другое. И потому уверенно утверждаем: текст от личности автора неотделим.

Другие примеры информационного шума в педагогике. Приведённый выше «шумовой» фрагмент педагогического знания далеко не единственный — к огромному сожалению, сегодня научная

педагогика «шумит» множественно, и наиболее сильно в части, связанной с классифицированием. Постановка в один ряд элементов с неясным основанием классификации — крайне распространённая «болезнь» современной педагогики. В дополнение к уже приведённым выше отметим показательный «шумовой» продукт — это книга М. Т. Громковой [10], в которой, в частности, обсуждается актуальный вопрос о целостности образовательного процесса как основе структуры его результата. Патетично заявленная проблема раскрывается автором посредством «чёткого понимания структуры компетенции как способности грамотно и заинтересованно выполнять свои профессиональные функции, включающей способности, грамотность индивида и заинтересованности его в овладении компетенцией». Откуда три компонента, почему их ровно столько, каково основание их постановки в один смысловой ряд, почему два психологических термина (способности и заинтересованность) компануются с грамотностью — всё это остаётся за кадром.

Ещё более вычурно выглядит тезис о том, что «эти три компонента — новое свойство, качество профессиональной подготовки при условии их внутреннего соответствия, синергического эффекта, спайки в единое целое». Рассуждение продолжается автором утверждением о том, что «каждый из компонентов не изолирован, а обусловлен другими, и не просто связями между ними, а взаимопроникновением, дополнительностью на основании новой мировоззренческой парадигмы, которая рассматривает противоположности не как противоречия, а как дополнение (Н. Бор)». Синергический эффект в данном случае адресуется к кумулятиву, обозначающему, что объединяемые в целое части наполняются по сравнению с ними отдельным качественно новым содержанием, но где у автора это наполнение по отношению к выделенным трём компонентам компетенции, в чём оно конкретно заключается? Почему три выделенных компонента объявляются противоположностями, хотя чуть выше подчёркнуто их внутреннее соответствие? Почему безграмотно и как минимум вульгарно трактуется принцип дополнительности Н. Бора — и дополнительностью по Бору именуется соединение трёх уже согласованных частей в целое? По Бору дополнительность

означает, что для описания некоторого феномена известны две модели А и Б. Однозначно и полно ни одна из них описать феномен не в состоянии; иногда оказывается достаточным использовать модель А, иногда модель Б; а в ряде случаев возможно использование и одной и другой модели, и результаты их применения должны совпадать. Никакого отношения к рассматриваемому М. Т. Громковой случаю не имеет. Что даёт автору право соединения трёх частей в целое объявлять боровской дополнительностью? Всё это остаётся не раскрытым, оставленным на уровне псевдонаучного звона, абсолютно не доступного пониманию читателя, затуманивающего суть смысла автора и неверно транслируемых им методологических знаний. Кроме вреда, особенно для автора начинающего, такие тексты ничего не содержат.

Информационный шум как объект исследования. Выставляя негативные оценки «шумящим» на педагогическом поле авторам, мы тем не менее ответственно утверждаем, что информационный шум есть отдельный объект педагогического исследования, значимый и интересный. Во-первых, он позволяет кодировать тот формат представления знания и поиска в педагогике, который заведомо непродуктивен и как отрицательный результат вполне признаваем. Во-вторых, анализ такого шума является регулятивом для исследователей начинающих — как то, чего всячески следует избегать в исследовании собственном, и потому является фрагментом проспективной рефлексии. В-третьих, информационный шум иногда позволяет типизировать и ряд ошибок конкретных, с возвращением к их источникам, с последующим движением от этих источников по траекториям, проявляющим серьёзную степень выверенности временем и значимость полученных результатов. И наконец, в-четвёртых, часто информационный шум содержит в себе и некое рациональное зерно, которое заслуживает внимания научного сообщества, — например, мы уже отметили, что критика статьи А. А. Полонникова, представленная нами чуть выше, не закрывает возможности и интереса к выявлению особенностей автора педагогического произведения как текстуальной личности, только не отделённой от самого текста, а, наоборот, «прикреплённой» к нему.

Исследовательское рефлексивное взаимодействие, экспертиза результатов поиска и научный диалог. Масса проблем конкретики педагогического знания и поиска, обозначенных выше в данном параграфе, добавляемых терминологическим хаосом, полисемией понимания самих основ и основных тенденций педагогического знания, незавершённостью его методологии, непониманием связи знания и образовательной практики, резким понижением методологической культуры исследователей начинающих, а иногда и поисковиков, имеющих солидный опыт исследовательско-публикационной деятельности в педагогике, слабой читаемостью педагогической литературы, с одной стороны, и огромными массивами педагогической информации, часто труднодоступной и трудно воспринимаемой, — с другой, обуславливают идею исследовательского взаимодействия и **необходимость полиформатного диалога** между субъектами педагогики (как науки и как практики), его подробного исследования.

Здесь мы вновь возвращаемся ненадолго к проблеме **экспертизы** результатов поиска, теперь переводя её в формат *поискового результата защищаемого*. Это напрямую связано с только что обозначенным научно-педагогическим диалогом, — именно он является тем полем, которое заполняет экспертирование представленного сообществу педагогов-учёных и практиков результата поиска автора или коллектива авторов. Представляя эту тему авторам начинающим, мы чётко посылаем им призыв: готовьтесь к вопросам, самым разным и непредсказуемым; педагогический научный социум задавать вопросы любит, экспертизу результатов ведёт жёсткую. Мы сейчас попытаемся произнести такие вопросы, дать их примерную типологию.

Защищающий свой результат поисковик должен быть готов к вопросам по поводу собственного замысла в *ключе теоретическом* — к ним относятся связанные с тем, правильно ли он понял смысл идей философских и концепций психологических, его педагогический результат поддерживающих, не является ли та или иная концепция происхождения западного, неверно переведённой на русский язык, источником для автора-педагога фальсифицированным, псевдоисточником. Как и вопрос о том, как конкретно

выбранный в качестве теоретической основы фрагмент философского, психологического или историко-дидактического знания проспецирует педагогические решения, «выведенные» автором поиска: на уровне решения в образовательном социуме вопроса, адресованного некогда социуму философией; на уровне реализации идеи психологической в содержательно связанной с ней области обучения или воспитания; в каком статусе была эта теоретическая идея в момент её «открытия», признало ли её научное сообщество, возразило ей или признало как позитивную; как эта идея конституируется в современности (забытое старое; некогда актуальное, но «отзвучавшее»; получившее новое содержательное звучание в современности) или на каком-либо другом уровне. Например, второе подразделение можно проиллюстрировать на примере автора, представляющего проблему формирования понятий у обучающихся в процессе изучения какой-либо дисциплины на основе концепции Академика РАО А. В. Усовой, — вопрос от научного социума ему может звучать так: насколько выбранная вами теоретическая основа согласуется с известными фундаментальными психологическими исследованиями, например, с теорией формирования понятий Л. С. Выготского, является ли подход А. В. Усовой развитием «ранних» психологических идей или просто их конкретизацией на поле естественнонаучных дисциплин, а может быть, «отсекает» фундаментальную понятийную теорию в каком-то сегменте.

Не выдавая представленные вопросы теоретического плана как исчерпывающие проблему, отметим, что поисковик-педагог должен ожидать от своих экспертов вопросов в *ключе практическом*: насколько вы уверены в том, что полученные вами различия показателей в группах контрольных и экспериментальных свидетельствуют в пользу выбранной методики и подтверждают гипотезу исследования; насколько готово педагогическое сообщество принять разработанную вами идею и отражающие её методические решения к исполнению, какие требуются дополнения к квалификации педагогов, согласившихся реализовать ваши идеи, как их обеспечить; насколько внедрение разработанной вами методики соотносится с решением множества других задач образования, не «затеняет» ли их

ваше ноу-хау. Наконец, возможен и вопрос о том, насколько полученный результат был автором ожидаем, какова разница ожидавшегося и действительного.

Масса *методологических* вопросов социума поисковику раскрыта в параграфе 2.3. Такие вопросы и ответы на них автора поиска проспецируют тот или иной результат: от отрицательного, зачёркивающего результаты поиска, до полного его принятия. Два приведённых примера — крайние, редко проявляемые в педагогическом поиске, хотя, например, результат отрицательный не может быть зачёркнут — это тоже результат! Как минимум, он даёт серьёзный повод для осмысления автору: почему сообществом не принимается результат, есть ли это проблема негатива самого результата или его неправильного представления? Какие повторные диалоги экспертирующего характера целесообразны, как их организовать?

Обобщённый формат научного педагогического диалога. Здесь мы считаем возможным предьявить читателю *обобщённый формат* научного диалога на педагогическую тему. Он включает в качестве исходной позиции *вопрос* научному сообществу (участникам диалога) о правомерности того или иного педагогического подхода к трансформации педагогической действительности, о продуктивности того или иного методического решения, о законности выдвижения той или иной психолого-философской основы выдвигаемого педагогического подхода и т. п. Поставленный вопрос опосредует те или иные ответы социума, возражения автора обсуждаемого педагогического подхода, новые ответы участников диалога — и так вплоть до некоего финального решения той или иной степени определённости с возможным последующим возвращением к исходному вопросу или тому, что из него вытекает. В процессе такого диалога участники стараются соблюдать все правила логики, осуществлять корректные выведения следствий, кодирования причин и условий, использовать адекватные возникающим диалоговым сюжетам способы аргументирования, не прибегать к замене тезиса в процессе обоснования или доказательства, выверять свои выводы на основе закона достаточного обоснования, а также соблюдать содержательную корректность в процессе дискуссионных акций.

Здесь необходимо заострить внимание на том, что в процессе научного диалога (в грубом приближении) происходит защита собственной позиции одними участниками и опровержение другими, — потому необходимо точнее обозначить, какие корректные аргументы приводят друг другу оппоненты, начав с проблемы «честной» *научной критики*. Она включает ряд процедур, среди которых, например, эмпирическое опровержение довода оппонента, отражаемое формулой: те факты, о которых вы говорите, не проявляются в педагогической действительности, ваш вывод основан на недостаточной базе фактов и потому ошибочен, является распространённым заблуждением. Примером такого опровержения является уже обсуждённый выше пример, связанный с «мифом» об избыточности отечественного высшего образования, когда анализ статистических баз показывает, что показатели охвата высшим образованием в РФ ниже, чем в странах Запада, и примерно соответствует уровню бывших стран социалистического лагеря.

К эмпирическим опровержениям относятся и такие сюжеты, в которых один участник приводит тезис об успешном усвоении студентами какого-либо раздела учебного курса, а оппонент как возражение приводит факты из собственной практики или практики коллег, показывающие, что успешность усвоения гораздо ниже, чем провозглашаемая первым участником. Из числа приведённых выше примеров к эмпирической фальсификации относится возражение А. А. Полонникову о том, что продуктивным средством преобразования педагогической науки и практики образования является эквилибристическая смена языка науки — язык описывает реальность, преобразовательная его функция требует тщательного исследования и не может исчерпывать те необходимые трансформации науки и образования, которые сегодня ощущаются.

В особом ряду компонентов «честной» критики логические опровержения одним участником диалога выводов другого. Как признано многими методологами, логической фальсификацией некоторого положения является, например, несостоятельность какого-либо его следствия. Если, например, один из участников диалога предлагает и отстаивает включение в содержание обучения существенно дополняющего его материала, то возражающая позиция

может адресоваться к отсутствию временных ресурсов для реализации замысла оппонента и к необходимости компрессирования того содержания, которое уже имеется к рассматриваемому моменту времени.

К средствам логической фальсификации выводов оппонента относятся также некритичный отсыл одного из участников диалога к авторитетам, выведение из мнения авторитета таких следствий, о которых сам авторитет не писал и которые корректными не являются. К средствам логического возражения мнению оппонента относятся также выявленные в процессе диалога поспешные обобщения, неправомерные аналогии, необоснованные экстраполяции, переходы от утверждений, справедливых при некоторых условиях, к следствиям безусловным и многое другое, о чём пойдёт подробно речь в данном параграфе и при обсуждении анализа педагогических текстов.

Обсуждая сейчас соблюдающего все правила «честного» диалога поисковика, мы полагаем, что степень его убеждённости в справедливости своих выводов возрастает со временем, прошедшим с момента начала исследования. Мы утверждаем, что на этой временной оси возрастает и способность отстаивать эти убеждения в процессе научного диалога, используя аргументы, против которых оппонентам трудно выставить корректные опровержения — степень значимости авторской исследовательской позиции всё более чётко осознаётся социумом. Такие аргументы участнику диалога, уверенному в своих научных позициях, целесообразно заготавливать заранее, ориентируясь на известные взгляды партнёров (оппонентов), опубликованные ими в статьях и книгах, произнесённые некогда на научных конференциях и коллоквиумах. Вместе с тем защищающему свои взгляды поисковику целесообразно быть готовым и к диалоговым экспромтам, часто наблюдаемому уходу партнёров от исходного тезиса, предложением таких ответов на возникшие в ходе диалога вопросы, которые реально ответами не являются, и т. п.

Вывод из данного рассмотрения таков: научно-педагогический поиск предполагает как имманентно ему присущее *многоплановый диалог* субъекта, результаты защищающего, и сообщества, результаты экспертирующего. Потому для нас актуальна *научно-диалоговая рефлексия*, которую мы предполагаем раскрыть.

3.2. Исследовательское взаимодействие в педагогическом научном социуме и диалог

Исследовательское взаимодействие, научный семинар по педагогике; педагогический поиск как диалог исследователя с научным сообществом; педагогический диалог и «добывание» нового знания, рефлексивный компонент диалога; культура диалога в педагогике

Педагогическое исследовательское взаимодействие. Исследовательское взаимодействие есть неотъемлемый атрибут поисково-исследовательской деятельности, его форма и суть, ежедневное учёное «времяпровождение», исключительно многообразное по своим формам и способам осуществления. К наиболее очевидным компонентам такого взаимодействия в педагогике относятся обсуждения учёным собственных результатов, замыслов с коллегами по научной работе; обсуждения проектных акций и кооперированных результатов в случае участия в коллективной научной работе; участие в научных семинарах, симпозиумах, конференциях, коллоквиумах, круглых столах научно-педагогической и практико-педагогической тематики, вебинарах и других современных формах исследовательской кооперации; контакты соискателей учёных степеней со своими руководителями; участие в рецензировании различных продуктов исследовательской деятельности, отклики на рецензии собственных научных трудов и ряд других.

Эта тема актуальна не только для сообщества педагогического поиска: семинары и коллоквиумы неформального характера — неотъемлемая составная часть жизни учёных с давних времён. Историкам науки известны знаменитые Павловские среды, дискуссии в доме Нильса Бора (именованные греческим клубом), кружок З. Фрейда, преобразовавшийся со временем в Психоаналитическое общество, и расположенные во многих странах мира его отделы, четверговый семинар Л. Д. Ландау в Институте физических проблем, коллективное обсуждение научных проблем сотрудниками Физико-технического института, возглавляемого А. Ф. Иоффе.

В книге «Я — педагог», цитированной выше, А. М. Новиков вспоминает и традиции школ научного диалога в педагогике, приводя в качестве примера выездные (на 3–4 дня) научные школы,

организовываемые ЦК ВЛКСМ совместно с АПН СССР в 70–80 гг. XX в., и справедливо отмечает, что эта традиция в педагогическом сообществе сегодня угасла [41].

Для нас наиболее интересным представляется обсуждение *научных семинаров*, на которых в том или ином формате проявляются конечные или промежуточные результаты научно-педагогического поиска, методы их получения, отшлифовываются определения научно-педагогических категорий и терминов, оцениваются стратегии поисковой деятельности и, конечно, кодируются полученные результаты — с точки зрения их актуальности, новизны, теоретической значимости, практической применимости, намечаются пути дальнейшего исследования заявленной автором того или иного доклада проблемы. Для докладчика такие семинары представляют очевидную ценность, — не участвуя в семинарах, он обречён на «варение в собственном соку», на заочный молчаливый диалог с книгами и ресурсами сети Интернет, и кроме того, рискует совершить ошибки в поиске, повторить результаты уже известные, неверно интерпретировать классические или современные исследовательские педагогические продукты и т. п.

Для докладчика на семинаре появляется возможность проговорить те или иные авторские идеи, заранее продумав тот формат их представления, который позволит слушателям адекватно понять смысл излагаемого, внести в него индивидуальное авторское видение, а для слушателей-участников семинара — это возможность задать вопросы, помогающие, с одной стороны, самим слушателям понять и уточнить тезисы докладчика, а с другой — помочь докладчику самому осознать конкретику представляемого результата — и шире, панорамнее, и, одновременно, ракурснее.

В разных научных школах такие вопросы задаются по-разному, по большей части после окончания доклада, иногда непосредственно во время доклада, однако держат докладчика в состоянии напряжения, обусловленного тем, что на поступивший из зала вопрос необходимо ответить максимально ясно, выразить свою позицию чётко и обоснованно, и одновременно не потерять основную мысль, логику прерванного доклада. Конечно, ряд вопросов докладчику целесообразно предвидеть заранее (исходя из знания особенностей

слушающей аудитории), однако стопроцентно себя обезопасить нет возможности, и импровизационная готовность в любом случае не должна покидать учёного.

Задаваемые из зала вопросы очень помогают докладчику: из них он узнаёт, что существуют близкие ему по направлению исследовательской работы научно-практические педагогические школы, а также то конкретное, что они предлагают научному сообществу как результат; осознаёт альтернативные собственным исследовательские подходы, о которых говорит слушающий его зал, соотносит их с собственными; по-новому позиционирует свои содержательные и методологические основы, и наконец, в ряде случаев получает вектор дальнейшего исследовательского движения, корректирующий тот, который предполагался до доклада на семинаре.

В процессе семинарского исследовательского педагогического взаимодействия как имманентно присущая ему черта звучит критика заявляемых авторами докладов позиций, включающая как осмысление слушателями выдвигаемых автором концептуальных позиций, так и методико-технологических решений, происходит дискуссия, подтверждающая авторские позиции или уточняющая их, а иногда «отсекается» присутствующий сегодня в педагогическом знании информационный шум: необоснованные и непродуктивные перекодировки основ знания, схоластические теоретические схемы, нереальные методические проекты.

Нечто подобное относится не только к научному семинару, а и ко многим другим формам исследовательской педагогической кооперации: там происходит прояснение позиций авторов, встраивание полученных ими результатов в существующую научную иерархию, рубежные, промежуточные оценки ими достигнутого, перспекция дальнейшего поиска и т. п. Особенно важно это в процессе коллективного научно-педагогического поиска, когда, например, силами сотрудников научно-исследовательской лаборатории выполняется государственное задание, представляемое, в частности, в виде научного отчёта. Самый простой вариант, когда в процессе исследования каждый сотрудник отвечает за тот или иной сегмент работы, заранее обозначенный руководителем и согласованный с исследовательским коллективом, а затем руководитель проводит первый,

эскизный вариант «склейки» полученных участниками результатов, корректирует их вместе с сотрудниками и в конце концов приходит к продуктивному результату.

Однако, как правило, такое «гладкое» течение процесса нарушается: иногда оказывается, что стыковка результатов предполагает коррекцию отдельных авторских продуктов, их содержательное дополнение, логическую перестройку. Часто такие коррекционные акции требуют длительного обсуждения, в процессе которого руководитель исследовательского проекта высказывает участникам свои оценки и пожелания, требующие доработки каждого индивидуального продукта, иногда многократной.

Как один из выходов из «поля трудностей», связанного с агрегированием руководителем исследовательского проекта результатов своих подчинённых, является умение руководителя распределить проект не «по кускам», а по исследовательским ролям: например, один участник выполняет роль «собираателя фактов»; другой — роль «книжного червя», анализатора и классификатора, способного объединить в некое целое однородные объекты и феномены; третий — роль аналитика, способного составить обзор проблемы и его подробный анализ; четвёртый — роль генератора идей, пятый — роль исполнителя. Поиск исследовательской команды, способной генерировать качественный признаваемый результат, — отдельная поисковая стратегия руководителя проекта и большая, серьёзная проблема.

Исследовательское взаимодействие продолжается в процессе «внешней» экспертизы научных результатов, — как отдельных авторов, так и коллективных. При этом спектр оценок экспертов чрезвычайно широк — от практически полного согласия экспертов с рецензируемыми результатами до серьёзных возражений, а иногда и их фальсификации. Потому перед представляющими результат авторами стоит задача грамотного выстраивания отношений с экспертирующим сообществом, сочетающая готовность отстоять собственный результат, в случае необходимости выстроить его более чётко и конкретно, и готовность принять его оценку, осознав, что ещё необходимо сделать для принятия этого результата — научным и практическим образованием.

Из всего сказанного очевидно, что дальнейшее исследование проблемы, заявленной в заглавии параграфа, следует вести в формате *научно-педагогического диалога*, поставив перед собой вопросы о том, как диалог форматируется в качестве стратегии педагогического исследования, что он представляет собой в качестве источника нового знания для его участников, что включает рефлексивный пласт диалога, как диалог обуславливает возможность исследовательского креатива после его окончания. Этим вопросам и будет посвящён данный параграф третьей части нашей книги.

Педагогический поиск как диалог автора с педагогическим обществом. Исходным тезисом для последующего рассмотрения является тот интуитивно ощущаемый даже неспециалистами в области педагогики и образования посыл, который позиционирует педагогическую исследовательскую деятельность в *формате диалога и полилога* автора с окружающим его научным и практическим педагогическим пространством. Философский подход к диалогу определяет его как специфический способ реализации сущности человека, в некотором смысле обобщённое определение гуманитарного мышления, уникальный всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре, ситуация поиска смысла различных ценностей — в атмосфере диалога происходит становление человека в принципе и индивида-исследователя в частности, творение смыслов и ценностей его духовной жизни.

В контексте рассматриваемого в данном параграфе важно отметить диалогичность самого знания — как продукта внешнего (педагогического) воздействия и внутренней активности субъекта учения. Познавательный диалог обладает специфической структурой: его предмет содержит в себе ситуацию неопределённости в системе знания, которой надлежит проясниться в той или иной степени. Как правило, в диалоге «присутствуют» две или более внешне различные, но принципиально соизмеримые, возможные для постановки в один логический и смысловой ряд позиции его участников; участники диалога находятся в состоянии «сомышления», хотя каждый из них, как правило, предлагает собственный вариант решения проблемы, просто собственное мнение, индивидуальный взгляд на окружающий мир, специфический подход к его исследованию.

В ряде случаев поэтапное развитие диалога приводит к «вызреванию» если не единой для всех участников, то хотя бы в некоторых аспектах сходной точки зрения, позиции и т. п.

Философское понимание диалога неизбежно включает и диалог индивида самого с собой, предполагающий умение слышать ego и alter ego, искренний самоанализ, внутренний процесс профессионально-личностного становления, стимул к самосовершенствованию и саморазвитию.

Диалог в педагогическом исследовании. Переходя к исследовательскому диалогу на содержательном поле педагогики и педагогического поиска, мы начнём с акцентирования внимания читателя на том, что педагогика как область социогуманитарного знания сегодня находится в стадии становления, на которой процесс трансформации индивидуального знания в «коллективное» часто происходит весьма болезненно и неоднозначно. На теоретическом уровне это неизбежно сопрягается с неоднозначностью толкования базовых понятий и концептов, с невозможностью выстроить систему научной коммуникации; на практическом — индивидуальное (не «согласованное» с научным социумом) знание в процессе стихийного поспешного внедрения в практику образования приводит к негативным результатам, зачастую впоследствии не компенсируемым. Всё это достаточно ясно просвечивает необходимость рассмотрения в качестве научной нормы *конструктивного диалога* исследователя с научным сообществом, в процессе которого неизвестные проблемы обнажают свою суть и получают стимул к разрешению; те, которые казались однозначно решаемыми, высвечиваются такой стороной, которая для автора-одиночки была скрыта; достигнутый индивидуальный результат получает всестороннюю коллективную оценку, подсказывающую исследователю те траектории, двигаясь по которым он сможет достигнуть желаемого результата; и наконец, решения и выводы поспешные, непродуманные отклоняются от внедрения в практику с пагубными результатами, направляются на доработку.

Уделим далее время классификации и выявлению типологии таких диалогов. К ним относятся: а) устный конференционный и симпозиумный диалог; диалог, происходящий в процессе беседы с научным руководителем, аспирантом, докторантом, оппонентом;

б) письменный латентный и непосредственный диалог — статейный, книжный, диссертационный и т. п.; в) внутренний мысленный (виртуальный) диалог осуществляющего исследование субъекта с читателями изданных книг, предполагаемых для публикации статей, учебных продуктов, со слушателями проектируемого доклада на конференции и симпозиуме.

В философском смысле научно-исследовательский диалог есть своеобразная форма позиционирования автором себя в окружающем мире:

— исследователь соприкасается с той или иной частью, сегментом педагогической действительности, пытается вскрыть «тайну» обнаруженного феномена или процесса, — в такой деятельности он неизбежно задаёт окружающему миру вопросы (как, почему, в чём причина...) и, не получив ответа в прямом виде, прибегает к теоретическому анализу, синтезу, абстракциям, обобщениям, мысленному эксперименту либо к экспериментальному исследованию образовательного процесса;

— исследователь посредством устного доклада, публикации статьи, книги, пособия и т. п. открыто выражает свою собственную позицию по поводу того или иного педагогического процесса, феномена, проявления или другого элемента образовательного пространства и, естественно, *ожидает реакции социума* — например, в виде выраженного каким-либо способом отношения оценочного характера к собственному продукту;

— исследователь предполагает осуществить ту или иную акцию на педагогическом поле и с этой целью заранее объявляет её проект, теоретическое обоснование — в виде своеобразной рекламной процедуры — и ожидает *оценки социумом* того, что предполагается, приобщения к своему проекту других участников и т. п.

Прежде чем предложить читателю содержательное раскрытие этих тезисов, отметим, что в педагогическом научном сообществе грамотный продуктивный диалог пока, к сожалению, является одной из проблем, и это обстоятельство обусловлено сразу несколькими причинами:

а) вследствие наличия множества трактовок, определений, содержательных интерпретаций одних и тех же феноменов, процессов

и т. п. диалог, в котором реализуется та или иная степень понимания его участниками друг друга, затруднён — говоря об одном и том же, партнёры по диалогу полагают, что говорят совершенно о разном, а говоря о разном, часто неправомерно смешивают два мнения, идеи, подхода и т. п., неправомерно отождествляют их;

б) для педагогики характерна слабая «читаемость» научной литературы, слабая узнаваемость (особенно начинающими исследователями) авторов не только по предъявлению фамилии и имени-отчества, но и по предъявлению заглавий работ, тематики исследований (за исключением очень известных, тиражи работ которых огромны и деятельность в педагогической науке началась ещё в советский период) — это естественным образом затрудняет процесс научной коммуникации;

в) для учёных-педагогов характерна преувеличенная степень критичности по отношению к результатам коллег (даже имеющих солидную базу печатных работ, учеников и т. п.); в процессе общения на научные темы, как правило, ничего не стоит назвать ерундой работы и результаты кого-либо и тут же противопоставить им свои, объявив их либо незаслуженно непризнанными, либо чуть ли не каноническими, фундаментальными, основополагающими, «прорывными», и при этом каждый автор сам себе «судья», оценщик предлагаемого самим собой обществу исследовательского продукта.

Всё это по понятным причинам затрудняет исследовательский диалог, прежде всего, по части понимания партнёрами друг друга и возможности достигать конструктивных приращений в процессе коммуникативного взаимодействия — потому в дальнейшем изложении мы попытаемся представить авторский эскиз решения этой проблемы и «теоретический проект» полноценного научно-педагогического диалога.

Педагогический диалог и добывание нового знания. Развивая тезисы, предложенные в самом начале параграфа, отметим, что одной из важнейших функций научного диалога (и педагогического, в частности) является та, которую можно выразить клише *«диалог как инструмент добывания и источник новых знаний»*. Этот тезис вполне понятен — в процессе равноправного, партнёрского диалога каждый из участников выдвигает массу доводов в защиту своей

позиции, цитирует авторов различных источников (и не только педагогического направления), выдвигает свои идеи, которые, вполне возможно, партнёру по диалогу были не знакомы или знакомы лишь понаслышке. Ещё более очевиден тезис «диалог — источник знаний» применительно к такому типу диалога, как интервью. В письменном варианте такие статьи иногда появляются на страницах педагогических журналов: редактор задаёт вопросы на заранее обозначенную тему видному, известному учёному, организатору образования, управленцу и т. п., и это как нечто похожее на стенограмму появляется в печатном виде, рубрицируемое так: *редактор* (далее следует содержание вопроса интервьюируемому или уточнения, краткого комментария для читателей) и «*интервьюируемый*» (далее следует содержание ответов на поставленные вопросы).

Менее тривиален тезис «диалог как источник знаний», апеллирующий к диалогу (полилогу), в котором генерируется некое коллективное *суммативное* знание, родившееся непосредственно в процессе обсуждения, быть может, по принципу «целое из небольших осколков», естественно, с добавлением в это целое «кумулятива» (так учит синергетика, позиционирующая качественное обогащение целого по сравнению с простой суммой его фрагментов), скорее всего, не сразу, непосредственно в диалоге, — хотя и такой вариант вполне реален, — а несколько отсроченно, в процессе постепенного «переваривания» научным сообществом добытого в ходе дискуссии педагогического знания.

Рефлексивный компонент педагогического диалога. Второй функцией диалога является *рефлексия участниками результатов своих исследований, обоснование своих выводов и методов их получения*. Основано такое утверждение на известной особенности человеческой психики, которая заключается в том, что, в процессе проговаривания своих взглядов и выводов, необходимости их отстаивать в возникшем споре, человек (исследователь-педагог, в частности) по-новому понимает их смысловые ракурсы, переосмысливает то, что ранее считал для себя незыблемым, раз и навсегда устоявшимся, переставляет акценты значимости, смысловые и содержательные доминанты и приоритеты. Такая рефлексия может иметь широкий спектр последствий: и пересмотр одним из участников

своих позиций и убеждений — вплоть до разворота на сто восемьдесят градусов, и наоборот, ещё более сильная (чем до дискуссии) готовность их отстаивать, и различные промежуточные варианты, связанные с уточнением отдельных компонентов собственных педагогических взглядов и представлений, тем или иным смещением акцентов и оценок по части степени значимости.

В связи с рефлексивной составляющей как функцией диалога здесь важно, с нашей точки зрения, обсудить проблему критического мышления и толерантности его участников. Вначале поговорим о педагогической научной дискуссии — по утверждению многих науковедов, она есть наиболее сильная и совершенная форма диалога в науке. Дискуссия предполагает чёткое сопоставление не совпадающих между собой точек зрения по различным вопросам в педагогике, по разрешению противоречий различного масштаба и содержательного ракурса. Естественно, что научная дискуссия будет тем плодотворней, чем больше нетривиальных и проблемных вопросов возникает в процессе дискуссионного взаимодействия, чем большая степень интеллектуального напряжения возникает у его участников.

С точки зрения научного поиска важно то, что в процессе научной дискуссии учёный вступает в *диалог* как со своими предшественниками, так и с оппонентами-современниками, подвергая в той или иной степени критическому осмыслению их подходы, взгляды, позиции, точки зрения, пытаясь доказать и обосновать правомерность и продуктивность собственной. Обе стороны вступают в противоборство с использованием в качестве средств «цивилизованной интеллектуальной борьбы» установленных кем-либо когда-либо фактов, их содержательной «привязки» к конкретной дискуссионной ситуации, наконец, комплекса приёмов обоснования и доказательства (логический компонент дискуссии). Отметим, что в коммуникативно-эпистемическом поле дискуссии важнейшее место занимает вопрос или проблема, возникающие перед учёным социумом на определённом этапе развития знания (в нашем случае педагогического), — вокруг решения таких вопросов или проблем возникает система возможных ответов, и в логике аргументации это именуется тезисом или совокупностью тезисов, вокруг которых и разворачивается обсуждение, выстраивается сложная цепь

логико-содержательных актов предъявления и защиты каждым участником своих позиций, переплетённая со множеством эпистемических, коммуникативных, психологических элементов и факторов, в совокупности в ряде случаев провоцирующих даже драматический, конфликтогенный характер дискуссии.

Потому и актуально формирование заявленной чуть выше дискуссионной или диалоговой толерантности его участников, которая в первом приближении включает в себя:

— попытки более точно выяснить и позиционно представить степень различия взглядов, идей и подходов разных «противоборствующих» сторон, в частности, выяснить, не являются ли два выражаемых различными словами (терминами, понятиями, клише) концепта достаточно близкими — по сути и внутреннему глубинному смыслу, и ошибочно воспринимаемыми оппонентами как абсолютно несовместимые;

— попытки выяснить, не могут ли представленные две на первый взгляд несовместимые позиции, точки зрения и т.п. быть рассмотрены в логике принципа дополнительности, т.е. не являются ли они лишь «разными сторонами одной медали», разными ракурсами одного и того же феномена, когда каждый по отдельности не может дать исчерпывающей картины этого феномена (или какого-нибудь педагогического процесса) и только вместе они способны дать такую картину;

— соблюдение этических правил «хорошего тона» дискуссии, включающих недопустимость перехода с сути критикуемых взглядов на личность оппонента, приписывания ему таких смыслов и трактовок, которых он никогда не заявлял, таких утверждений, которые он никогда не выдвигал; проявление готовности принять (полностью или частично) оппонентскую точку зрения, если она будет должным образом обоснована и фактуально подкреплена, и всего того, о чём шла речь в первой главе, где обсуждался этический ракурс педагогического исследования.

Подводя итог представленному в данном параграфе краткому рассмотрению, отметим, что проблема такого выражения партнёрами по диалогу своих мыслей, при котором они будут адекватно восприняты собеседниками, осознаны и приняты как осмысленная

позиция «противника» по диалогу, достаточная для того, чтобы выдвинуть обоснованные контрдоводы, которые, в свою очередь, будут также адекватно приняты как предмет для осознания, оценки, формулировки возражающей позиции, относится к пласту методолого-педагогического знания, именуемого *педагогической диалогической культурой*.

Культура диалога в педагогике. Раскрывая содержание этого тезиса (как и в ряде других случаев — способом, представляющимся авторам книги одним из наиболее удобных), мы считаем целесообразным сформулировать следующее:

— поисковый устный диалог продуктивен только в том случае, когда каждый из участников заявляет свою позицию кратко, иногда с использованием ярких и понятных другим участникам клише, образных стилистических форм, формулируя и повторно выделяя (если в том чувствуется необходимость) её суть в формате *stans pede in uno* (стоя на одной ноге — лат.);

— если перед этим кратким резюме требуется раскрытие авторской позиции, то оно также осуществляется по возможности максимально кратко (в противном случае мысль собеседника теряет транслируемую суть), например, такими фразами: итак, в пользу выдвигаемого мною подхода в организации учебной деятельности... (в таком-то сегменте образовательного пространства) свидетельствуют следующие четыре обстоятельства... (идёт перечисление); при этом неизбежен... (такой-то негатив), который по силе своего проявления (влияния) резко уступает прогнозируемым положительным приращениям... (указывается, каким конкретно) для личности обучаемых и может быть компенсирован... (таким-то способом);

— каждый из участников диалога заранее готов к тому, что его позиция не будет сразу адекватно понята оппонентом(-ами), и обязательно имеет в запасе несколько вариантов раскрытия, обоснования, доказательства своей идеи «другими словами», нежели те, которые предполагается использовать в первой попытке;

— каждый из участников внимательно слушает партнёра по диалогу, поддерживая «нить разговора», не уводя его в сторону от основной линии обсуждения, не приписывает оппоненту того, чего он не произнёс явно, не домысливает за него следствий (последствий)

высказанного, которых сам автор не имел в виду, — конечно, за исключением случаев, когда этот вывод очевиден и почти сам собой напрашивается, коротко говоря, каждый из партнёров стремится максимально соблюдать правила логической корректности диалога;

— вместе с тем каждый из участников диалога старается максимально внимательно «чувствовать ситуацию», иногда предвосхищая возможный ход мысли партнёра и свою реакцию и, конечно, проявляя импровизационную готовность, предполагающую способность на ходу выдвинуть веское возражение, ответить партнёру по существу, подобрать дополнительные обстоятельства (доводы) для защиты своей позиции, — если оказывается так, что на каком-то этапе спора явно видно, что приведённые одним из участников аргументы не убеждают другого.

Иногда вместо примера позитивного (может быть, эталонного или близкого к нему) характера полезен контрпример — того, «как делать не надо», — в нашем случае такими могут стать примеры большинства демонстрируемых по телевизору ток-шоу, особенно на политические темы, в которых авторы постоянно перебивают друг друга, сбиваются на истеричный тон разговора, совершенно не слушают собеседника, уводят диалог от изначально заданной темы и выбранной линии обсуждения, а ведущий своими репликами только подливает в огонь масла.

Особой формой рефлексивного исследовательского диалога является диссертационный диалог, в процессе которого принцип «равенства сторон» нарушается: автор защищаемого продукта и оценивающее его качество научное сообщество выступают «по разные стороны баррикад», поскольку финальным результатом является «выставленная» этим сообществом оценка продукту. В контексте нашего рассмотрения в данном параграфе важно то, что диалог на предварительной и финальной защите диссертации должен быть по возможности максимально детально мысленно проигран соискателем учёной степени и его руководителем, возможные возражения, вопросы по поводу непонятных моментов доклада и «письменного» содержания работы позиционированы с точки зрения убедительных аргументов, которые будет целесообразно привести автору в защиту своей позиции.

Пример диалога педагогического, толерантного и этически корректного. В журнале «Высшее образование в России» (№ 10, 2017) помещена статья А.С. Роботовой «Кто я: педагогический оптимист или пессимист?» [52], выполненная в формате заочного диалога с автором другой статьи «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» А.А. Полонниковым. Представление о стиле автора и содержании его последних статей читатель может получить из параграфа 3.1, в котором мы сами вступили в диалог с А.А. Полонниковым. Автор, в частности, считает, что ситуация в педагогике и образовании (гуманитарный кризис) может быть эффективно разрешена посредством трансформации языка описания образовательных феноменов. Идея весьма радикальная и, к сожалению, обречённая. В связи с этим интересен стиль ответов А.С. Роботовой; цитируем начало её критикующей статьи: *«не скрою, мне интересно читать статьи необычные, отчасти даже непонятные из-за обилия слов и терминов...»* — налицо уважительное отношение к критикуемому автору, желание понять декларируемую им позицию. Такой сдержанный стиль речи сохраняется и в последующем тексте: *«...я не разделяю оптимизма автора в плане скорого создания обоснованной и чёткой системы языка... Сомневаюсь в необходимости радикальной лингвистической трансформации. Разве она может изменить коренным образом дело в педагогике?»* — пишет А.С. Роботова [52]. Выражается определённая степень согласия с критикуемым автором и продолжается вопросом критикуемому автору: *«Критическая педагогика (к этому призывает А.А. Полонников)... С этим я согласна. Но много ли найдётся авторов, желающих поддержать такую педагогику?»* — пишет А.С. Роботова. В толерантном стиле написано и окончание статьи: *«Статья А.А. Полонникова заставила о многом задуматься... Однако перевод важной идеи в контекст лишь одной дискурсологии... несколько обедняют значение этой публикации»* [52].

В таком же сдержанном стиле написан и «ответный ход» А.А. Полонникова: *«...её (А.С. Роботовой) работа как реакция на моё выступление проявила в нём ряд недоговорок, невольных упрощений, неэксплицированных контекстов, часть из которых (я надеюсь) удастся проявить в данном комментарии»*. В этом и в

следующем предложении очевидны стилистическая сдержанность и готовность автора принять иные точки зрения, нежели собственная: *«...выделенные тезисы в каком-то смысле являются моим авторским произволом, и вполне возможно, что другой читатель статьи А. С. Роботовой иначе расставит в ней акценты».*

Журнальный диалог продолжался, и в этом же номере была опубликована ответная статья А. С. Роботовой. Несмотря на то, что выдвинутые в своём «ответном ходе» мысли А. А. Полонникова ещё более радикальны, чем в первой статье (мы писали об этом в начале данного параграфа — Полонников ведёт речь о семиологическом повороте), тон повторного ответа А. С. Роботовой хотя и немного сильнее критически насыщен, но остаётся сдержанным и толерантным: *«Да... Нелёгкая задача — включиться в дискуссию на страницах журнала... Перечитывая статью не один раз, я чувствовала, как нарастала моя критическая рефлексия»* [52].

Сдержанный тон дискуссии — неотъемлемая черта научного сообщества вообще и педагогического в частности; особенно это относится к диалогу эксперта и автора, им рецензируемого, — здесь необходимо соблюдать тонкую грань объективности, научной честности, непредвзятости и осторожного отношения к личности автора, допустившего ту или иную ошибку и заслуживающего не жёсткой, ироничной критики, а разъяснения, вдумчивого и кропотливого, продуктивного и стимулирующего к исправлению ошибок.

И тем не менее... Наши призывы к толерантности в процессе диалога не отменяют необходимости высказать оппоненту своё критическое мнение в том случае, если проявляются такие непродуктивные стратегии, как повышено эмоциональное «продвижение» партнёром собственного вывода, обусловленное повышенным желанием самореализоваться, доказать значимость собственных результатов во что бы то ни стало. Такое высказывание может содержать указание оппоненту на ту или иную логическую некорректность, содержательную неподкреплённость выдвигаемого суждения реалиями образования, мнениями авторитетов, некорректно процитированными, на ту явно обнаруживаемую степень негатива, которая неизбежно возникнет при внедрении методики оппонента в практику. Такая степень «аккуратной критичности» по отношению к оппоненту

актуальна сегодня в педагогике, и это обусловлено непреодолимым желанием многих исследователей изобрести и закрепить за собой нечто сверхзначимое, глобальное, претендующее на существенную новизну, а при экспертировании оказывающееся неудачным пере-сказом давно известного, соединением в одно целое того, что реально не соединяемо, выведением мнимых следствий и т. п.

Краткий итог. Мы уделили в данном параграфе внимание «реальному» диалогу, как письменному, так и устному, происходящему в «режиме реального времени», однако следует сказать и о том, что существуют и другие формы исследовательского диалога. Например, к таковым относится публикация критической статьи (рецензии) на тот или иной печатный педагогический продукт, предполагающей ту или иную форму реакции критикуемого (в виде ответной статьи, просто в ходе личной беседы, обмена мнениями с использованием электронной почты) или другого учёного, имеющего желание высказаться по какому-либо вопросу.

Помимо двух достаточно подробно описанных в параграфе функций диалога в исследовательском пространстве педагогики отметим ещё одну — участие в таком диалоге способствует нахождению его участниками научных единомышленников, будущих соавторов в публикационной деятельности, соучастников будущих педагогических экспериментов, а может быть, и научно-педагогических школ.

3.3. Проспективная и ретроспективная рефлексия научно-педагогического диалога

Педагогика как область диалога; типы диалогов в педагогике; диалог как источник новой информации; диалог и рефлексия педагогического знания; продуктивный аспект диалога; полилоги, «искусство» диалога как инструмента педагогического познания; примеры диалога толерантного и этически выдержанного; школа педагогического диалога

Возвращаясь к «пройденному»: педагогика как область поиска, в котором используется диалог. Данная проблема уже предварительно обсуждалась в предыдущем параграфе, однако для

полноценного её раскрытия этого недостаточно, и мы считаем необходимым обсудить выделенный тезис подробно. Начнём с того, что его содержание может быть позиционировано рядом таких положений:

1. Педагогика как область научного знания сегодня находится в стадии формирования, — например, ещё очень далеко до достижения однозначности в трактовке базовых терминов: а) масса таких терминов обросла «версиями», и сегодня в научном обиходе несколько десятков версий компетентного подхода, ещё больше — личностно-деятельностного; такой же множественностью трактовок характеризуется термин «проблемное обучение» и многие другие; б) масса различных терминов часто используется для обозначения одних и тех же педагогических объектов и феноменов (педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическая фасилитация и т. д.).

Помимо этого, многие авторы (особенно начинающие) пытаются всяческими путями ввести в научно-педагогический оборот новые термины, содержательные поля которых либо перекрывают аналогичные поля для уже существующих в обиходе терминов, либо предлагаемые трактовки резко противоречат устоявшимся и давно использующимся.

В таких условиях начинающий автор нуждается в консультации наставника, в обсуждении особенностей конкретных терминологически затруднительных или несообразных ситуаций с коллегами по исследовательской деятельности и т. п.

2. В педагогике сегодня есть значительные методологические трудности: а) например, нет однозначного определения способов перехода от концептуальной модели исследуемого феномена к нормативно-методической (фактически от общих теоретических представлений об образовательных феноменах к конкретно-методическим «акциям», конкретным способам организации деятельности педагога и обучаемых); б) нет чётких методик и «рецептур» экспериментального исследования, математической обработки и интерпретации получаемых результатов, а следовательно, иногда очень трудно сделать выводы о целесообразности рекомендаций о внедрении тех или иных методик в образовательный процесс. В таких

обстоятельствах диалог между исследователями в области образования и педагогики, педагогами-практиками — одно из необходимых условий эффективного функционирования педагогики как области социогуманитарного знания и социальной практики.

3. Ко всему описанному выше прибавляется ещё ряд серьёзных обстоятельств «в пользу» широкомасштабного и многоаспектного диалога в научно-образовательном социуме. Одно из них связано с повышенной «чувствительностью» педагогики и образования к динамичному социальному заказу, с одной стороны, и с другой — повсеместно декларируемой и объективно обусловленной инерционностью педагогической науки и практики — образовательная система во многих сегментах серьёзно отстаёт от требований, предъявляемых обществом к уровню компетенции выпускников средних школ, системы начального среднего и высшего профессионального образования, а также слушателей системы дополнительного профессионального образования. Отчасти это приводит (особенно в последние два десятилетия) к попыткам волюнтаристской, «экспрессной» модернизации различных образовательных структур — без серьёзного научно-теоретического обоснования, что приносит в образовательный социум в подавляющем большинстве случаев резкий негатив, а иногда способствует его прямой деградации.

В качестве конкретного примера, проектирующего всё это в плоскость диалога, приведём проблему инженерного образования и сошлёмся на авторов статьи [цит. по 23] Х.Г. Тхагапсоева и М.М. Яхутлова, утверждающих, в частности, что дискурс об истории и современном состоянии отечественного инженерного образования имеет одну особенность: оценки различных авторов по поводу его состояния в нашем отечестве сильно разнятся, порой — полярно. Так, авторы из МГТУ им. Н.Э. Баумана утверждают, что сегодня «лучшие российские технические университеты находятся на уровне ведущих инженерных центров мира» [23]. Другие же убеждены, что инженерное образование у нас находится в глубоком кризисе и для его преодоления недостаточно усилий самой сферы образования — необходимы государственные меры стратегического плана: реиндустриализация России, принятие закона об инженерной деятельности, выработка национальной концепции инженерного

образования и др. Эти идеи разделяются и авторами аналитического доклада «Современное инженерное образование» [36].

Разумеется, противоречия и расхождения в позициях и оценках неизбежны в любом дискурсе, более того — именно они являются «драйвером» поиска решений. Отчасти так происходит и в данном случае — ведь в ходе полемики предлагаются различные механизмы решения проблем инженерного образования. Однако если учитывать, что за разными позициями стоят лидеры и известные профессионалы российского инженерного образования, то очевидно, что концептуальные нестыковки являют собой свидетельство необходимости многопланового, глубокого научно-педагогического диалога по перечисленным острым проблемам.

Раскрывая это чуть более подробно, отметим, что такие *диалоги* иногда происходят, но, к большому сожалению, их итогом становятся односторонние, не учитывающие многоаспектного характера обсуждаемых проблем выводы и рекомендации.

Что касается инженерного образования, то, в частности, сегодня всё более ясной становится такая мысль: необоснованной представляется и активно отстаиваемая в последних дискуссиях мысль о доминирующей роли вызовов инновационной экономики в адрес инженерного образования. Ведь суть и облик инновационной экономики трактуются далеко не однозначно. Зачастую под инновационной понимается лишь экономика «общества знаний», основанная на технологиях микроэлектроники, геной инженерии, производства новых видов энергии, на нанотехнологиях и наносистемной технике; на конвергентных «нано-био-инфо-когнитивных (НБИК)» технологиях [23]. Но дело в том, что в экономике современной России доля этих технологий пока не дотягивает и до 10% [23]. Может ли стратегия подготовки инженера в стране ориентироваться лишь на столь незначительный сектор экономики, строиться только в его интересах?

Разумеется, никто не призывает к консерватизму и, конечно же, не требует поставить судьбу инженерного образования в зависимость от технологического отставания большинства отраслей российской экономики. Речь идёт о том, что существует и иное понимание инновационной экономики: это «экономика, способная

эффективно использовать любые полезные для общества и его прогресса инновации — патенты, лицензии, достижения науки, технологические ноу-хау». Очевидно, что именно такой взгляд на меру инновационности экономики может быть основой стратегии образования для многих (если не большинства) инженерных направлений.

Таким образом, речь идёт о взвешенном учёте множества факторов, влияющих на характер протекания исследуемого образовательного феномена — в логике глубокого проспекционного анализа последствий как кардинального изменения образовательных парадигм, так и вытекающих из этого конкретных методико-технологических решений. Одним из возможных методов такой деятельности является научно-педагогический диалог.

4. Рассматривая особенности педагогического поиска в логике диалога, следует отметить ещё одно не менее важное (чем перечисленные выше) обстоятельство: педагогика и система образования очень «чувствительны» к социуму и в другом аспекте, который связан с противоречием между традиционно декларируемыми педагогикой идеалами добра, справедливости и других общечеловеческих ценностей и массовым проявлением в социуме абсолютно противоположного (зла, насилия, экстремизма и т. п.), вдобавок ко всему усердно культивируемого СМИ. Всё это позиционирует необходимость широкого диалога, обсуждающего то, каким образом подрастающее или профессионально обучающееся поколение должно ориентироваться в таком социуме, добиваясь личностной, социальной и профессиональной реализации.

Таким образом, особенности педагогического исследования как области, в которой целесообразен научно-практический диалог, связаны: а) с трудным и неоднозначным процессом становления педагогической науки, претендующей на право выработки ориентиров для соответствующего сегмента социальной практики (образовательного процесса); б) с необходимостью представления научно-педагогическим сообществом научно обоснованных и практически продуктивных решений проблем, связанных с отставанием системы образования от позитивно ценных требований социального заказа; в) с необходимостью «приведения к общему педагогическому

знаменателю» системы общечеловеческих ценностей и тех сегментов социальной жизни, которые противостоят их реализации.

Какие бывают диалоги в педагогике? Рассмотрим далее выявленную нами типологию научно-педагогических диалогов. По численности участников целесообразно, с нашей точки зрения, выделить *диалоги и полилоги*, когда в обсуждение включаются одновременно несколько участников или целая аудитория. Это, в частности, позволяет выделить устный конференционный (симпозиумный) полилог, а также диалог в процессе беседы научного руководителя (консультанта) с аспирантом или докторантом.

Степенью сложности и содержательной глубины обсуждаемых проблем определяется возможность выделения «однократных» диалогов и таких, когда к обсуждаемой проблеме научное сообщество время от времени (с той или иной периодичностью) возвращается, вовлекая в орбиту обсуждения новых и новых участников.

Можно также выделить особо письменный диалог и в качестве его подтипов: а) письменный латентный (когда автор спорит с оппонентами, высказывает в письменной форме различные контрдоводы по отношению к тому, что высказывают исследователи-предшественники) и б) письменный «непосредственный» диалог — например, в виде запротokolированного интервью редактора с видным учёным или практиком образования или «круглого стола» по той или иной актуальной педагогической проблеме.

Диалог — источник информации. Отметим далее, что обозначенный в заглавии параграфа тезис прежде всего выражает мысль о том, что участвующий в диалоге учёный-исследователь увеличивает «массу» своего научного «багажа» — посредством того, что слышит и воспринимает от партнёра по диалогу, а также мысль о том, что педагогическое научное сообщество (в целом) открывает для себя результаты, по каким-либо причинам не получившие широкого распространения, однако содержащие значимый гностический потенциал. Применительно к конкретному диалоговому сюжету это предполагает использование одним из участников диалога *эмпирической аргументации*, неотъемлемым элементом которой является ссылка на опыт, эмпирические данные, — говоря более конкретно, на опубликованные к каких-либо источниках данные, например

связанные с достижениями из области передового педагогического опыта, так или иначе содержательно перекликающимися с предметом обсуждения партнёрами по диалогу. Выраженный в таком «эмпирическом аргументе» тезис зачастую предстаёт в качестве контраргумента, приводимого одним из участников диалога, что может схематично быть проиллюстрировано таким фрагментом диалога:

1-й участник: таким образом на сегодня пока ещё не найдены подходы к конструированию методик эффективной и оперативной адаптации студентов с недостаточным уровнем школьной подготовки к полноценному обучению в вузе (далее идёт перечисление занимавшихся проблемой авторов и актуальных нерешенных её компонентов).

2-й участник: не могу с Вами согласиться — например, совсем недавно было опубликовано... (статья, монография, научно-педагогический очерк и т. п. — с названием используемого источника), в котором представлен подход, позволяющий эффективно решать обсуждаемую нами злободневную проблему... (идёт изложение сути этого неизвестного оппоненту подхода).

Информационный компонент педагогического диалога, конечно, не исчерпывается тем, что было приведено выше, и его дальнейший анализ целесообразно, с нашей точки зрения, акцентировать на той мысли, которая ярко выражена в одной из последних работ В. В. Краевского [27]: «...между реальной конкретностью и её воспроизведением в мысленной конкретности *лежат промежуточные звенья концептуального анализа* [выдел. авт. — А. К., А. С.], позволяющие вписать эмпирические данные в мысленную конкретность, объяснить и разрешать те несоответствия, которые возникают между абстрактной теоретической схемой и конкретной реальностью» [27]. Для педагогического диалога эта мысль «переводится» примерно так: если до некоторого момента тот или иной фрагмент педагогической теории и практики существовал в сознании участника диалога в «диффузной», далёкой от конкретики форме, то диалогический процесс способствовал его «кристаллизации», чёткому структурированному оформлению, переходу в сознании от неподдерживаемых образно абстрактных форм к «чётко осязаемой мысленной конкретике» [27].

Диалог и рефлексия педагогического знания. Помимо *информационного* аспекта педагогический диалог адресуется также и к *рефлексивному*, и это обусловлено рядом обстоятельств:

— педагогический диалог способен инициировать глубокое содержательное осмысление его участниками того социального и профессионального опыта, который был накоплен интеллектуалами высокого уровня, внёсшими значительный вклад в сокровищницу педагогической мысли. К данному тезису можно отнести и осмысление участниками диалога философских и общенаучных основ, исторических корней того педагогического знания, которое сохранило актуальность и в современном научно-образовательном пространстве; прослеживание этапов «научной эволюции» того или иного педагогического феномена. Всё это позволяет «партнёрам по диалогу» многократно переосмыслить то, что кажется давно незыблемым и навсегда устоявшимся, переставить смысловые и содержательные акценты в «наличном» педагогическом знании; найти дополнительное авторитетное подтверждение (или опровержение) тому мнению, убеждению, представлению, которое сформировалось в их сознании в предшествующий период; такое переосмысление даёт участникам диалога интеллектуальный импульс дальнейшего продуктивного «движения» в области педагогики — как теоретической, так и экспериментальной;

— переводя приведённые выше общие положения в конкретную плоскость, укажем, что педагогический диалог на основе глубокого, всестороннего и разнопланового осмысления объектов и феноменов позволяет практикам выявить *причины* того или иного характера протекания педагогических явлений, в случае необходимости доопределив то, что высказывали по этому поводу предшественники, а также определить известный к моменту обсуждения комплекс факторов и условий, влияющих на характер протекания процессов и явлений образовательного поля, в частности переставив местами считающиеся традиционно значимыми условия и факторы и пренебрежимые, на которые по ряду причин педагогический социум не обращает внимания;

— особый акцент в плане конкретизации рефлексивного потенциала диалога следует сделать на возможности «проявления»

в процессе дискуссии, диспута, круглого стола и т. п. иллюзорных эффектов, т. е. таких ситуаций, в которых предлагаемый кем-либо подход (способ организации деятельности и т. п.) создаёт лишь видимость продуктивного решения проблемы — а на самом деле оно лежит совершенно в другой плоскости, требуя дополнительного углублённого, детального анализа ситуации (обманчивая простота, преувеличенная сложность, распространённое заблуждение);

— из представленного в предыдущем пункте логично вытекает то обстоятельство, что участники диалога имеют возможность ограничить, сузить область применимости выводов и результатов друг друга, либо тех, которые получены и продекларированы «третьими» исследователями, выявить одно или несколько дополнительных условий, необходимых для того, чтобы всё заявленное самими участниками или другими представителями педагогической науки и практики можно было бы эффективно регулировать на практике, достигнув желаемого результата;

— возможен и «обратный эффект»: участники диалога имеют возможность расширить область применимости декларированных кем-либо результатов, выявив тот их скрытый потенциал, который остался в тени для самих авторов, предложивших тот или иной подход, технологию, методику и т. п.

Рефлексивный пласт диалога в педагогике проявляет осознание участниками его обобщённой структуры, в которую входит вопрос одного из участников социуму, опосредующий озвучиваемую систему рассуждений, умозаключений, выводов и посылов к продолжению обсуждения исходного тезиса, в конце концов приводящий участников к определённой степени взаимосогласия с фиксацией аспектов не до конца выясненных, требующих дополнительного исследования и обсуждения. Это дополняется и отсроченным осмыслением участником диалога всех произошедших сюжетов: как был сформулирован исходный вопрос-тезис для обсуждения, какие мнения были озвучены, насколько они соблюдали правила логических умозаключений, какие ответы были даны самим автором представляемого проекта критиковавшим участникам, как можно было бы перестроить происходивший некогда

диалог — с тем чтобы высказанные мысли получили адекватный отклик социума.

К сказанному выше по поводу рефлексивного компонента научно-педагогического диалога мы считаем необходимым добавить, что по сути рефлексия в процессе диалога может быть позиционирована таким клише: «концепт *смысл* в процессе анализа педагогической действительности».

Продуктивный аспект педагогического диалога. Рефлексивный пласт педагогического диалога естественным образом опосредует *продуктивную* его составляющую — то самое главное, что конкретно проявляют тезисы: *диалог как инструмент педагогического исследования; диалог как инструмент «добывания» нового педагогического знания*. Мы считали целесообразным представить это в виде ряда развёрнутых положений:

а) в процессе диалога очень часто выявляется или «ярко», чем ранее (до обсуждаемого диалога), высвечиваются имеющие место в педагогической теории и практике противоречия, несоответствия, а иногда и серьёзные, значимые проблемы — участники диалога могут востребовать эту информацию как руководство к действию, ориентир для собственного научного поиска, а иногда авторское подтверждение актуальности той или иной предполагаемой для разработки педагогической темы;

б) более того, в процессе диалога иногда вырабатывается («коллективным разумом») эскиз, контур теоретического и/или практического решения вскрывшейся или ярко высветившейся проблемы, и реализация этого решения адресуется либо начинающему исследователю, либо тому, кто заинтересован в нём;

в) в ряде случаев в процессе диалога «обострённо выделяются» две в некоторой степени полярные точки зрения, «исследовательские платформы», — участники диалога так или иначе мотивируются либо к осуществлению выбора (согласиться с одной идеей, отвергнуть другую), либо к реализации продуктивного синтеза полярных идей, — нечто подобное их рассмотрению в логике методологического принципа дополнительности.

Приведём схематичный пример (эскиз) фрагмента такого диалога, связанного с идеей школы самоопределения А. Н. Тубельского.

Участник I:

Концепция школы самоопределения основывается на антропологическом предположении о том, что, появившись на свет, индивид начинает осуществлять свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе (индивидуальное развитие организма) в определённых культуросообразных формах мышления и деятельности (философии, религии, науке, искусстве, экономике, производстве и т. п.). В таком случае процесс становления личности можно определить как развёртывание этой предзаданности, а процесс образования как процесс поиска, узнавания, формирования образа «я». Роль школы при этом состоит в создании системы благоприятных условий для осуществления такого процесса. Каждому ребёнку предоставляется возможность в любое время заняться любимым делом столько, сколько ему необходимо «искать себя», пробовать в любом виде деятельности. Школа разворачивает перед ним сферу возможностей в виде создания отвечающих детским запросам и заказам содержательных пространств: самообразовательного, учебного, творческого, социально-правового, трудового, досугового, игрового и т. п. Проявление детьми инициативы и предложений по организации образовательного процесса мы считаем основным показателем наличия самоопределений в отношении образования. И это, исходя из нашей концепции, для нас важнее объёма конкретных знаний выпускника школы.

Участник II:

Однако при чуть более глубоком осмыслении возникает много вопросов. Например: «Как может ученик, не зная всего объёма содержания образования по тому или иному предмету, выбрать те разделы, которые с его точки зрения ему окажутся в жизни необходимыми?» Постановка детей в положение, когда они должны делать выбор, самоопределяться, — процедура, возможно, и полезная в ряде случаев в определённом возрасте. Но не окажется ли ребёнок в положении буриданова осла, который, как известно, издох от голода, стоя между двумя охалками сена только потому, что не знал, с какой из них нужно начать это сено есть?

Участник I:

Вместе с тем общеизвестно, что школа А. Н. Тубельского имеет высокий общественный авторитет в столице, популярна среди

родителей, не теряет на протяжении многих лет контингента учеников — и это даёт основания считать мнение А. Н. Тубельского имеющим право на существование [45].

Окончательный результат диалога, «пришедшего» к обсуждаемому продуктивному синтезу идей, мог бы быть, например, следующим: идея самоопределения, заложенная в ценностные основания, в философию школы, вполне имеет право на существование и может дать хорошие результаты, если она будет звучать хотя бы так:

а) какой-то минимум ребёнку предлагается как обязательный; какой-то объём (на основе всестороннего изучения ребёнка) аргументированно рекомендуется;

б) какой-то объём, меру глубины изучения, меру участия, меру ответственности ребёнок выбирает сам, но его обязательно предварительно знакомят *со всем предлагаемым объёмом*, обучают методике выбора, дают хоть какие-то основания для этого выбора, учат сопоставлять интересное и необходимое, учат находить оптимум общеприемлемого и индивидуально понятного и интересного, обязательного и факультативного, нормативного и творческого и т. п.

Теперь о полилогах. Мы вели речь до сих пор преимущественно о «парном» диалоге, и всё представленное неявно относилось к процессу отстаивания автором-индивидуалом своих «ноу-хау» в споре с партнёром, так или иначе несогласным с тем, что предлагается. Сейчас необходимо обсудить *полилог* или диалог, в который включено множество участников, обсуждающих проблему, связанную с целесообразностью (или нецелесообразностью) широкомасштабных акций в области и образования. К таковым относятся, например, дискуссии о необходимости и целесообразности замены традиционных в советский и постсоветский периоды вузовских вступительных испытаний на Единый государственный экзамен после окончания средней школы, происходившие в обществе достаточно интенсивно в предшествующие десять лет, не утихающие и сегодня.

Этим примером далеко не исчерпывается весь спектр аналогичных примеров, однако уже на данном этапе изложения есть возможность сформулировать характерные отличительные черты и особенности полилогов в педагогическом сообществе, в процессе которых

обсуждаются глобальные проблемы, относящиеся к широкому сегменту образования как социальной системы.

Во-первых, к их числу относится достаточно высокая степень сложности и неоднозначности финального решения, которое могло бы способствовать прогрессу общества и в той или иной степени соответствовать интересам множества людей: обучающихся, педагогов, родителей обучающихся, всего того сегмента социума, который «принимает» оканчивающих обучение в системе общего среднего и среднего профессионального образования.

Во-вторых, всё только что отмеченное обуславливает необходимость учёта участниками полилога огромного множества часто разнонаправленных факторов, обстоятельств, причин, предпосылок и т. п. — иногда локализованных внутри образовательного пространства, а гораздо чаще выходящих за его пределы, например в сферу интересов различных социальных групп — и потому в качестве особенностей полилога мы специально выделяем: многообразие его форм; этапность, предполагающую временную растянутость; расчленяемость крупной, стержневой темы на более мелкие, соподчинённые, связанные сложными и неоднозначными цепочками взаимозависимостей.

Раскрывая многообразие форм обсуждаемого сейчас полилога, укажем на такие организационные «сюжеты», как: а) несколько (небольших по объёму выборок участников) традиционных полилогов — в отдельных образовательных учреждениях, НИИ, на экспериментальных площадках; б) несколько конференционных диалогов на базе нескольких учреждений (НИИ, вузов, экспериментальных баз) с привлечением представителей структур, связанных с управлением образованием местного или регионального уровня; в) организация публикации статей дискуссионного характера, содержащих фрагменты интервью по тем или иным аспектам обсуждаемой темы, обобщающие и резюмирующие комментарии интервьюера (интервьюирующего); г) организация диалогов в режиме теледискуссий (круглых столов, ток-шоу) с широким привлечением всех заинтересованных лиц, глубоко владеющих ситуацией и способных высказать адекватные с точки зрения логики и содержания проблем оценки, а также предложить реальные способы их решения.

В-третьих, ещё одной из особенностей обсуждаемого полилога является периодическое возвращение педагогического сообщества к обсуждению главного вопроса — после того, например, когда организован пробный (пилотный) педагогический эксперимент и получены результаты, требующие осмысления, на основе которого возможна разумная корректировка инновационной акции.

Реализуя представленный в данном параграфе синтез информационного и рефлексивного компонентов педагогического диалога, есть возможность достигнуть того, что педагогический диалог самой различной масштабности и содержательной направленности может быть реализован и в продуктивном формате — как средство получения нового знания в области педагогики и образования, как инструмент научного познания в данных областях человеческой деятельности.

Организация диалога, в результате которого возникает новое педагогическое знание («искусство диалога»), и его функциональные возможности как инструмента педагогического исследования. В данном подразделе мы предполагаем рассмотреть «технология» организации такого диалога, который приводит к «рождению» нового педагогического знания, и сформулируем в развёрнутом виде ряд критериев, которым такому диалогу желательно соответствовать.

- Поставленный одним из участников или «внешним» организатором вопрос, «центральный пункт» предстоящего диалога должен быть неоднозначным, не предполагающим быстрого ответа (да — нет), — таким, чтобы после этого ответа неизбежно вошёл бы в дискуссионный формат, мотивировал бы участников дискуссии к развёрнутому проговариванию своей точки зрения на обсуждаемую проблему, её последовательному «отстаиванию» с применением возможно большего числа аргументов.

- В процессе диалога — особенно на начальном этапе — целесообразно как можно более чёткое фиксирование участниками «исходных позиций»:

- на результаты каких авторов-предшественников опирается каждый из участников диалога, как они обозначаются в наличествующей литературе; если имеется несколько значимых и широко

известных концепций, теорий, подходов, парадигм, то на каких из них (конкретно) базируется авторский подход (участников диалога) — в противовес часто используемому в педагогических диалогах «как утверждают авторы теории развивающего обучения Л. В. Занков и В. В. Давыдов...» (реально это две значимо различающихся теории и «опираться» на них одновременно невозможно);

— что понимает манифестирующий ту или иную педагогическую конструкцию (подход, взгляд, теорию, теоретический фрагмент) под тем или иным термином, клише и т. п. — в современных реалиях развития педагогики фиксируются:

а) обозначение одним термином существенно различающихся сущностей (феноменов, процессов, подходов, технологий и т. п.): сегодня существует огромное множество версий компетентностного, деятельностного и других подходов, проблемного, развивающего обучения и многих других педагогических конструктов;

б) обозначение одного феномена (процесса, подхода к организации деятельности в образовательном процессе) различными теоретическими категориями (педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, фасилитация и т. п.);

— участники диалога чётко позиционируют то, чем отличаются предлагаемые ими подходы, идеи, методические решения от традиционных и опубликованных, какова реальная степень новизны предлагаемого.

- Раскрытие авторской позиции каждым из участников диалога происходит с возможно более чётким фиксированием логических «шагов» приводимого рассуждения, умозаключения, обоснования, доказательства и т. п. — если и не произносимых «напрямую», то ясно осознаваемых участником диалога. Например, в логике целевого обоснования: если некоторый объект (результат) А имеет позитивную ценность, а некоторое средство (метод, способ, приём) В позволяет достигнуть результата А, то средство (способ, приём) В также имеет позитивную ценность.

Фиксирование логических «шагов» предполагает также осмысливание однозначности декларируемых причинно-следственных связей, их различение с отношениями типа «повод — явление» (несмешивание причины и повода); скрупулёзный анализ

предлагаемого комплекса условий на предмет достаточности (в отношении предполагаемого результата), разделение выдвинутых условий на необходимые и достаточные, минимально необходимые, целесообразно желательные, необходимые для достижения «продвинутого» результата, для достижения участниками образовательного процесса высокого уровня сформированности знаний, умений, стратегий деятельности.

Каждый участник диалога, декларируя позитивную ценность предлагаемых инновационных идей, подходов, методик, технологий и т. п., не скрывает и того неизбежного негатива, который они могут внести в образовательный процесс — это может быть выражено примерно следующими клише: итак, в пользу выдвигаемого мною (нами) подхода к организации учебной деятельности... свидетельствуют следующие обстоятельства... (идёт перечисление); однако при этом неизбежен... (такой-то негатив), который тем не менее по силе своего проявления резко уступает положительным приращениям... (указывается, каким конкретно) для развития личности обучаемых и может быть компенсирован... (таким-то способом).

Последнее предполагает углублённый, вдумчивый анализ и выявление как можно более широкого комплекса факторов, оказывающих то или иное влияние на ход образовательного процесса, на достигаемые его участниками результаты, — это предполагает, в свою очередь, способность каждого участника прислушаться к добавлениям, возражениям, комментариям, уточнениям, приводимым оппонентами, быть готовым к внесению тех или иных корректировок в первоначально декларируемый авторский замысел.

- Продуктивный (с точки зрения получения нового знания) научно-педагогический диалог предполагает реализацию формулы «соглашаясь, дополняйте» — применительно к педагогике спектр возможных дополнений «согласия» может быть выражен, в частности, такими клише:

- наряду с теми позитивными личностными приращениями, на которые указывает... есть ещё одно значимое обстоятельство...

- автор (мой «коллега» по диалогу) полагает, что главным позитивным приращением, обусловленным внедрением его методики, является... Однако гораздо более важно в позитивном плане...

— несмотря на очевидную (или глубоко обоснованную) моим «партнёром» по диалогу позитивную ценность... (такого-то метода, приёма, подхода, идеи), остаётся неисследованным... (такой-то сегмент, аспект обсуждаемой проблемы) — но мне кажется, что это позволит обогатить позитивный потенциал предлагаемой для обсуждения идеи (теории, подхода, методики и т. п.).

• Участники продуктивного научно-педагогического диалога неизбежно сталкиваются с необходимостью выражения собственного несогласия с мнением «оппонента». При этом критиковать позицию «оппонента» имеет смысл с таким же чётким фиксированием «логических шагов», о котором шла речь в п. 3 данного параграфа, и если в случае выражения согласия их не всегда обязательно озвучивать, то в случае выражения несогласия его инициатор должен быть в первый момент готов их произнести, причём так, чтобы всё высказанное максимально быстро и адекватно понял оппонент («партнёр» по диалогу) и участвующая в диалоге аудитория. Безусловно, этим не ограничивается проблема выражения несогласия в диалоге — к числу возможных отклоняющих позицию партнёра аргументов могут относиться эмпирические конструкты (примеры, иллюстрации, ссылки на опубликованные результаты педагогического эксперимента и т. п.). Вдобавок к отмеченному необходимо указать, что в процессе критики ни в коем случае нельзя переходить на личность критикуемого, а также приписывать ему таких мыслей, которых он никогда не высказывал, и критиковать следствия из его утверждений, которые на самом деле из них не вытекают.

В этом пункте следует отметить, что каждому из участников диалога следует быть готовым к тому, что его позиция не будет с первого предъявления адекватно воспринята и понята оппонентом (партнёром по диалогу), и иметь в запасе несколько вариантов раскрытия своей точки зрения, обоснования, доказательства — «другими словами», стилистически ярких клише, убедительных примеров, иллюстраций, дополнительных аргументов в пользу защищаемого собственного тезиса.

• Каждый участник диалога, высказывая то или иное критическое суждение, должен понимать «логику» своего возражения

или согласия. Если в качестве аргумента критики партнёра используется отсыл к авторитету, то следует понимать, насколько уместно обращение к конкретному авторитету, насколько высказываемое референтной фигурой мнение соотносится с условиями той реальности, в которую авторитетное мнение адресуется; не употреблять применённую кем-либо метафору в буквальном смысле. Такое же осторожное обращение требуется в случае применения аргумента к той или иной традиции, аналогии или экстраполяции.

«Диалоговый» формат продуктивного педагогического поиска — итоговые тезисы. Определим теперь тезисно содержательное наполнение основного клише данной части книги — *«диалог как инструмент педагогического исследования»*, средство «добывания» нового знания:

1. В процессе диалога благодаря многократному проговариванию защищаемой идеи в целостном виде или отдельных её фрагментов автор этой идеи, его партнёры по диалогу и «сопричастная к проблеме» аудитория выявляют такие её аспекты, ракурсы, латентные сегменты, которые проходят мимо внимания самого автора. Причиной тому может быть множественность и интенсивная эволюция педагогического знания, частая смена ориентиров, объективная невозможность для *одного автора* охватить все аспекты, грани, ракурсы исследуемого феномена или процесса, все условия и факторы, на него влияющие, сопоставить и оценить их.

В педагогике к таким, в частности, относятся:

а) объективная трудность оценки одним автором всех аспектов проектируемой к внедрению в образовательный процесс инновации — как *положительных*, так и неизбежно сопровождающих их *деструктивных*, трудность выявления соотношения между ними;

б) огромные информационные массивы педагогического знания, рассредоточенные во множестве источников, обуславливающие трудность в процессе выявления и оценки уровня разработки исследуемой и выносимой в диалоговый формат проблемы предшественниками;

в) объективная трудность определения того, как будет проявляться та или иная инновационная методика в различных

школьных, студенческих, взрослых аудиториях обучающихся, к каким результатам это приведёт (одному автору на доступной ему выборке участников эксперимента сделать достоверный прогноз на широкую аудиторию, для которой эта инновация предполагается, очень трудно), и вытекающая из всего этого опасность разрушения положительных традиций, деструкции сложившихся структур образовательного процесса (как на уровне содержания, так и на уровне форм организации деятельности и, конечно, на уровне организационных аспектов образования);

г) неизбежная ограниченность научного кругозора и спектра методов исследования, достигнутых и предпочитаемых каким-либо одним автором... и ряд других важных обстоятельств.

Всё перечисленное позиционирует научно-педагогический диалог как одно из необходимых условий продуктивного развития наличествующего знания и генерирования знания нового.

2. Всё отмеченное в п. 1 даёт возможность в процессе диалога:

а) признать ограниченность выдвигаемых участником диалога подходов, идей и т.п., очертить более конкретно и чётко (чем это манифестирует сам автор) круг, область применимости выдвигаемых идей;

б) более чётко (чем сам автор) расставить акценты в предлагаемом им проекте, теоретическом или практическом фрагменте педагогического знания, наметить возможности его развития до более высокого уровня логической и содержательной завершённости;

в) выявить скрытый потенциал авторской методики, по ряду причин не продемонстрированный (а может быть, и не осознаваемый) самим участником диалога, расширить область её применимости и круг достигаемых в образовательном процессе результатов;

г) сформулировать декларируемый участником диалога педагогический результат более чётко, конкретно, статусно; встроить его в систему существующего педагогического знания;

д) в ряде случаев помочь автору (участнику диалога) найти продуктивные подходы к разрешению зафиксированных им противоречий, а также выявить такие противоречия, на которые автор не обращал внимания, представив тем самым нечто вроде ориентира для дальнейшей исследовательской работы;

е) в ряде случаев диалог позволяет опровергнуть заявляемый одним из его участников результат, естественно, с соблюдением обсуждённых выше «правил» содержательной и логической корректности опровержения.

3. Следует особо остановиться на такой возможности научно-педагогического диалога, как *достижение продуктивного синтеза* подходов, идей, методов, считавшихся или традиционно считающихся несовместимыми (в логике общенаучного принципа дополнительности).

К числу иллюстрирующих это положение примеров можно отнести описанный выше диалог представителей (адептов) школы самоопределения А. М. Тубельского и представителей традиционной школы, не делающих акцента на идее самоопределения, — одним из его результатов *синтезирующего противоположности характера* может стать выкристаллизовавшаяся в процессе диалога идея о целесообразности сочетания «внешне» определённого ребёнку минимума знаний, умений и компетенций и определённой «меры самостоятельного участия» в собственном образовании, конечно, с овладением методикой выбора сегмента познавательного интереса и его реализации.

Ещё одним «синтезирующим» примером может стать такой итог педагогического диалога, как идея сочетания процессов формирования у студентов: 1) критического, рефлексивного мышления, предполагающего неприятие на веру «внешней» информации, попытки всестороннего, многопланового её самостоятельного анализа; 2) толерантного мышления, предполагающего внимательное, «чуткое» отношение к мнению оппонента — каким бы «еретичным» и неприемлемым на первый взгляд оно ни казалось одному из участников диалога.

Что ещё необходимо для продуктивного диалога? В данном параграфе мы считаем целесообразным также представить комплекс дополнительных условий продуктивности научно-практического педагогического диалога. К ним относятся:

— привлечение к участию в диалоге как можно более широкого круга лиц, во-первых, владеющих обсуждаемой проблемой; во-вторых, готовых аргументированно отстаивать различные точки

зрения, подходы к решению обсуждаемой проблемы, а также способных компетентно рассматривать различные её аспекты и ракурсы; и, наконец, «диалогично совместимых», т.е. владеющих культурой диалога, способных к толерантному диалогическому взаимодействию;

— подготовка ведущего диалог, на которого возлагается задача: а) организации начального этапа (постановка проблемы, вводные замечания и т. п.); б) «дирижирование» порядком выступлений участников; в) краткое резюмирование их позиций по обсуждаемой проблеме с целью содержательного фиксирования внимания на главном, на сути высказанного, с возможностью задать уточняющие вопросы; г) подведение итогов обсуждения — сначала путём предоставления самим участникам небольшого интервала времени для высказывания своей позиции в режиме *stans pede in uno* (стоя на одной ноге — лат.), а затем путём заключительного слова ведущего;

— обеспечение режима неугасания диалога — по крайней мере до того момента, когда будет выкристаллизована логически и содержательно завершена точка зрения по обсуждаемой проблеме.

Школа педагогического диалога. Ещё одним содержательно значимым и обеспечивающим логическую завершённость фрагментом предпринятого теоретического исследования, о котором необходимо вести речь в данном параграфе, является тот, который именуется «школой» *научно-педагогического диалога*, представляющей собой разновидность научных школ педагогического направления.

Под этим термином мы будем понимать теоретико-методологический эскиз, проецирующий теоретические аспекты научно-педагогического диалога в плоскость обучения искусству такого диалога исследователя педагогического профиля.

Отметим вначале, что следует специально акцентироваться на содержании такого обучения, в которое помимо основных, базовых позиций, относящихся к описанию категории *диалог*, целесообразно включить:

— элементное обучение осуществлению диалоговых процедур, включающее: а) обучение грамотному, чёткому позиционированию исходных позиций проблемы, пути решения которой

предполагается выявить в процессе диалога; б) специальное обучение элементарным диалогическим операциям, например, опровержению конкретной позиции (суждения, умозаключения, вывода и т. п.) оппонента — посредством выведения её следствий, приводящих к логическому или содержательному абсурду, или представлению в качестве возражения позиции оппонента *доказательства от противного*, что произойдёт в образовательном процессе, если ваш подход не внедрять, не использовать? в) специальное обучение резюмирующим процедурам, кратко, ёмко, компрессированно (сжато) выражающим позиции оппонентов на определённом этапе диалога, и ряду других элементов;

— «синтезированное» обучение осуществлению педагогического диалога в единстве всех его этапов и осуществляемых на каждом из них процедур, с осознанием логики их соотношения и логики их «следования».

В процессе такого обучения целесообразно сочетание учебных заданий нескольких типов:

а) на оценку заранее подготовленных обучающим преподавателем-исследователем диалоговых фрагментов — на предмет логической корректности, аргументирования и контраргументирования, убедительности доводов, приводимых каждым из участников диалога в процессе подтверждения (опровержения, корректировки) позиции оппонента;

б) на корректировку выявленных в заданиях предыдущего пункта недостатков и несообразностей посредством самостоятельной разработки обучающимися альтернативных диалоговых фрагментов;

в) на исключительно самостоятельную разработку обучающимися диалоговых фрагментов различной масштабности и содержательной направленности — с последующим вербальным «проигрыванием» на аудиторию и подробным анализом.

В качестве содержательного ориентира для конструирования таких заданий приведём таблицу, в которой представим различные избранные этапы педагогического исследования и примерную содержательную канву соответствующих диалоговых фрагментов (табл. 2).

Избранные этапы педагогического исследования и содержательная канва соответствующих диалоговых ситуаций

Избранные этапы педагогического исследования	Содержательная канва диалоговых ситуаций, в процессе которых рождается новое педагогическое знание
Определение актуальности выбранной темы	Насколько актуальна предполагаемая тема, заключена ли в обозначенном ею содержательном поле та или иная проблема; насколько она разработана исследователями-предшественниками: каковы результаты внедрения их теоретических идей в образовательную практику...
Обоснование и конструирование концептуальной модели исследуемого феномена или образовательного процесса	Какой из двух или нескольких известных концептуальных подходов (идей, парадигм и т. п.) целесообразно принять как содержательную основу при решении интересующей автора педагогической проблемы; как его целесообразно принципиально (кардинально) или «поправочно» модифицировать применительно к условиям образовательного процесса, в которых собирается внедрять его автор; каковы основные компоненты конструируемой модели, какова их взаимосвязь и каким образом её схематично представить
Обоснование и конструирование нормативно-методической модели	Какие логически вытекающие и содержательно обусловленные концептуальной моделью компоненты нормативно-методической модели следует принять для реализации авторского методического замысла; какие из них максимально «безболезненно», органично вписываются в традиционный образовательный процесс; возможен ли усечённый вариант реализации авторского методического замысла...
Педагогический эксперимент, анализ полученных результатов	= В том случае, если достигнут положительный экспериментальный результат, то какова степень уверенности автора в возможности его «закрепления» и применения в широкой аудитории обучаемых... = Если экспериментальный результат обнаруживает проявления того или иного негатива, то каковы причины этого обстоятельства; сводится ли всё дело к некорректному применению авторской методики или она сама нуждается в значимой корректировке...

Представленная в табл. 2 информация, безусловно, не исчерпывает диалогического контекста педагогического исследования — анализируя их содержание, автор-исследователь будет в состоянии реализовать педагогический диалог в том конкретном формате, который будет продиктован теми условиями, в которых происходит

образовательный процесс, и всеми обстоятельствами, отражающими особенности его исследования конкретным автором.

Вернёмся далее к формам организации деятельности обучающихся и отметим, что в рамках «школы» *научно-педагогического диалога* уже описанную выше форму работы — выполнение заданий на конструирование и последующее проигрывание масштабных диалоговых фрагментов — целесообразно дополнить диалогом с участием «внешних» экспертов, которая организуется примерно так: на каком-то этапе (когда некоторый промежуточный логически относительно законченный результат достигнут) организатор прерывает диалог и даёт слово эксперту, который фиксирует оценку корректности логических процедур (аргументации и обоснования), убедительности приводимых аргументов, степени соблюдения культуры диалога его участниками, а затем вновь возобновляется диалог и на финальном этапе подводятся итоги, формулируются рекомендации участникам и ведущему.

Мы считаем возможным утверждать, что диалог как инструмент педагогического исследования должен стать имманентной чертой, показателем стиля деятельности любой научно-педагогической школы — независимо от того, теоретическими или прикладными проблемами занимаются её представители, а также от того, на какой конкретный сегмент образовательного пространства ориентированы её исследования. Это означает, в частности, то, что при анализе деятельности научно-педагогической школы чётко выявляются:

— стремление каждого отдельного представителя школы поделиться полученными этапными результатами — как с «равными» по научному статусу, так и со старшими, более опытными коллегами, а также с практиками образования, имеющими отношение к реализуемому им проекту; соотнести своё собственное видение решаемой проблемы с тем, которое представят партнёры по диалогу, в случае значимых смысловых и содержательных расхождений вернуться к осмыслению тех результатов, против которых возражают коллеги;

— стремление каждой работающей в рамках школы научной группы всесторонне обсудить полученные результаты с коллегами и независимыми экспертами — до того как авторитетно

провозгласить разработанный подход, методику, технологию доведёнными до стадии готовности к практическому внедрению, внести по результатам таких обсуждений коррекцию в первоначальный авторский замысел и в случае необходимости инициировать повторное обсуждение;

— демократичный стиль профессионального общения в научной школе, при котором то или иное мнение не отвергается с ходу, каким бы на первый взгляд нелепым и неправильным оно ни казалось — напротив, оно становится предметом для обсуждения, и если, например (что весьма часто наблюдается), какой-либо единой или близкой к таковой оценки на первых порах не находится, то проблема на некоторое время откладывается (для спокойного индивидуального обдумывания — как инициатором мнения, так и экспертами), а через какой-то приемлемый интервал времени научное мини-сообщество возвращается к её обсуждению;

— демократичный стиль научной школы заключается ещё и в том, что её лидеры («мэтры») не навязывают младшим коллегам и подчинённым своих идей, даже если для них самих они абсолютно очевидны и «прозрачны» по сути и в деталях — напротив, идеологи научных школ пытаются *привести* руководимое ими мини-сообщество к очевидным для себя выводам и умозаключениям посредством организации диалогового формата научного разговора, при котором это сообщество приходит к желаемым результатам не путём выполнения «приказа», а дискуссионно-логическим путём, за круглым столом.

Естественно, что в рамках обсуждаемой научной школы её идеологи пытаются создать все организационные условия для того, чтобы научный диалог мог быть полноценно реализован: периодически организуют творческие встречи и семинары, консультационные акции, коллоквиумы, мини-симпозиумы, творческие мастерские для начинающих, другие формы широкого обсуждения научных результатов.

Таковы подходы и ориентиры в организации «школы» диалога на содержательном поле педагогики и образования, идея организации и содержание деятельности которой отражают ракурс рассмотрения педагогического диалога, который представлен

в содержании диссертации и позиционирует диалог как инструмент педагогического исследования.

Тонкий пласт диалога. После окончания диалога, особенно после такого, в процессе которого к результату автора было высказано множество претензий, предъявлена различная критика, автору поиска следует задать себе ряд вопросов, например таких: стоит ли впоследствии возвратиться к диалогу, предъявив научному сообществу дополнительные защищающие первоначально высказанную позицию аргументы, поняв, чем конкретно была вызвана та или иная критика, обозначала ли она принципиальную позицию оппонентов или просто объяснялась их склонностью к традиционализму, отстаиванию собственных исследовательских интересов и результатов, которые в диалоге были дополнены (корпоративные интересы, нежелание иметь научных конкурентов, продлить жизнь своим собственным идеям, защитить их от «новизны», продлить им жизнь в науке в неизменном виде). Как и вопросов о том, не стоит ли поискать новое поле для диалога, выступить с докладом или сообщением в другой лаборатории, на иной кафедре, на какой-либо планируемой конференции — в противовес такому выходу, который предполагает отстранение от себя прошлого, от себя, высказывающего взгляды прежние, несмотря на то, что они глубоко выстраданы и осмыслены.

Особенно отметим ситуацию, когда автор поискового продукта видит отношение со стороны научного социума равнодушное, индифферентное, практически полное молчание, в лучшем случае вопросы не по сути высказанного, а «вокруг да около», формальные, осознание смысла сделанного автором не проявляющие. К этому перечню добавим вопросы некорректные, содержащие непонимание самими экспертами как общенаучной канвы поиска, так и его конкретики, представленной автором в докладе, сообщении и т. п.

К перечню вопросов, которые автор результата поиска должен задать себе, относятся и вопросы о том, почему экспертами высказана негативная (или сдержанно негативная) точка зрения, например искажающая суть высказанного, предъявляющая понимание авторского ноу-хау, противоположное тому, которое желал бы слышать сам автор. Как можно было такую ситуацию предотвратить, можно

ли было это сделать заранее, а если уж такое искажение случилось, то что следует делать далее.

Наконец, автору поиска, участвовавшему в научном диалоге, следует задуматься и о том, как, в каком исследовательском статусном качестве принимает его научный социум (интерпретатор, аналитик, рефлексик чужих результатов, генератор идей, способный их реализовать, претендент только на теоретический поиск или человек, способный на практический креатив, востребуемый системой образования, или только практик, на теоретическое осмысление не способный). Эти оценки следует дополнить соотношением желаемого самим автором научного статуса с тем, что выдвигает в ответ на авторское научное предъявление социум, соотносением научной самооценки и оценки внешней.

Особо отметим и такой случай, который именуем *как диалог, от которого необходимо уйти*. Выше уже приводился пример информационного шума, связанный с работой М. Т. Громковой [10]. Уже обсуждённые выше непроявление оснований используемых классификаций, объявление выделенных компонентов компетенции одновременно согласованными внутренне и противоположными, вульгарное трактование принципа дополнительности Бора и кумулятивного эффекта подтверждается цитатой: «репродуктивное содержание образования — усвоенная внешняя информация, которая стала внутренним знанием усилием воли (обратить внимание, воспринять, запомнить, что и означает усвоить, сделать своим)». Но репродуктивное содержание есть пласт знания или умения, воспроизводимый обучающимся в первоначально предъявленном виде (знание) или по первоначально демонстрируемому педагогом образцу (умение), — автор же добавляет это неизвестно зачем усилиями воли и интериоризацией (сделать своим). Но разве воля не проявляется в содержании продуктивном, трактуемом автором как интеллектуальный и эмоциональный продукт? При этом интеллектуальное содержание, по М. Т. Громковой, трактуется как «дополнение, уточнение, критика, осмысление получаемого знания, которые должны быть оформлены и предъявлены в виде тезиса. Необходимым условием для этого является организованный процесс мышления, продуктом которого является мысль» [10].

Опуская стилистическую нелепость (продукт мышления — мысль), отметим, что включение в содержание образования описанных продуктов принципиально неправомерно, т. к. в это содержание не может быть включено то, что в процессе образования ещё только будет достигнуто, — происходит смешение содержания и цели. Нелепа и сама расшифровка «интеллектуального» содержания, вновь адресуемая к цели образования, а не к содержанию, и многое другое, что свидетельствует о такой степени безграмотности, которая делает невозможным какой-либо диалог.

К примерам диалога, от которого надо *на время уйти*, являются гораздо более глубокие и неоднозначные, чем приведённые только что. Например, диалог между исторически зафиксированными теоретическими схемами: фактуализмом и теоретизмом, описанный в книге [34]. Фактуализм преувеличивает важность научных фактов, отводя теории лишь роль инструмента, выполняющего функцию «зондирования» реальности, открывающего новые факты (факты самоценны, теория — вторична); теоретизм же абсолютизирует зависимость факта от теории. В педагогике сегодня множество сюжетов, склоняющихся к одной из двух экстремальных точек зрения: множество работ проявляют установление учёным-педагогом некоего факта, на который надо непреложно опираться — безотносительно к тому, как этот факт был установлен; множество других работ фиксируют установление каким-либо учёным педагогического факта и вместе с тем отвергают возможность на него опереться по причине непризнания использованной цитируемым авторитетом теоретической схемы. Кто из представителей двух полярных точек зрения прав? Этот вопрос восходит к диалогу фактуализма и теоретизма, в науковедении до сих пор не решён и требует поиска принципиально иных, нежели обсуждённые два «крайних», связей между фактом и теорией, потому относится к диалогам, не претендующим на мгновенное решение проблемы, способным лишь зафиксировать некие общие контуры её возможного решения.

Диалоговый исследовательский интеллект. Этот краткий подраздел адресуется к *мастерству* педагогического научного диалога, включающему прежде всего уверенное знание участником сути дискутируемой проблемы, степень её представленности в наличном

педагогическом знании, разные ракурсы и подходы к её решению, предъявлявшиеся исследователями-предшественниками, степень их реального отличия, — всё это позволяет в процессе обсуждения опровергнуть оппонента, если он приводит некорректные ссылки на мнения авторитетов, уточнить его цитирование и т.п. Также педагогический диалоговый интеллект предполагает и ряд других качеств. Среди них *любопытство и широта мышления*, стремление выявить в процессе научной дискуссии различные точки зрения на обсуждаемую проблему, осознать и осмыслить их, высказать свою точку зрения, включить то, что предлагается оппонентами, в свой интеллектуальный багаж. К интеллекту традиционно относят *глубину ума, его гибкость и подвижность*, — применительно к педагогическому диалогу это означает способность выдвинуть для диалога вопрос нестандартный, нетривиальный, а также заранее предвидеть, какие возражения возникнут у оппонентов в ответ на то или иное мнение, суждение, вывод, а также заранее спроектировать аргументированное возражение «противникам», например заготовив пакет последовательно предъявляемых контрдоводов. Гибкость и подвижность ума предполагают также способность участника диалога быстро оценить, насколько жёстко предъявляется оппонентом то или иное возражение, относится оно к нечётко кодируемым сомнениям в правильности защищаемого тезиса или к аргументированным контрдоводам, с которыми можно спорить, имея в запасе собственные ясные и способные быть понятыми другими участниками аргументы. Гибкость и подвижность ума позволяют участнику диалога вовремя взять тайм-аут, если диалог затягивается, а убедить противника в собственной правоте не удаётся, или в том случае, если для нахождения убедительного решения проблемы не хватает фактов, тезисов и требуется дополнительное обращение к источникам, тщательное обдумывание ситуации.

Гибкость и подвижность ума позволяют участнику диалога понять то, как эмоционально окрасить собственное выступление, какие фрагменты подчеркнуть той или иной формой экспрессии, эмоциональной выразительности, как оценить ту или иную эмоцию партнёра по диалогу — как попытку добавить «противнику» уверенности в том, что самим недостаточно осознано, или как выражение

претензии противоположной стороне в непонимании чего-либо элементарного и само собой разумеющегося. Наконец, обсуждаемое качество исследователя позволяет снять в процессе диалога излишнюю эмоциональную напряжённость, если такая проявляется и препятствует его продуктивному развитию. Гибкость и подвижность ума исследователя, участвующего в диалоге, позволяют не только «поймать» противника на некорректном возражении, противопоставлении и т. п., но и вычленив в конкретном оппонентском возражении ту часть, которую следует принять, и ту, которая требует дополнительного осмысления или по очевидным логическим или фактуальным соображениям принята быть не может.

Такая палитра сюжетов неизбежно сопровождает исследовательский диалог в педагогике, неоднозначный и часто не прогнозируемый, а иногда и драматичный.

Педагогический исследовательский диалог и управление проектами. Термин «управление проектами» относится к современному клише, принадлежащим глоссарию теории управления, и внедряется в педагогику в связи с широкой реализацией разнообразных проектов, в том числе исследовательских. Управление исследовательскими проектами осуществляется внешними исполнительными органами власти (например, Министерством образования), руководителями научно-исследовательских институтов, самими руководителями исполняемых проектов. В процессе такого управления происходит многоплановый диалог, включающий, например, экспертизу проекта на начальной стадии, актуальности его целей и проблематики, проектируемой научной новизны и практической значимости, соотношения со всем этим требуемых ресурсов и возможных рисков. Исполнительный руководитель проекта осуществляет организацию диалога на стадии распределения исследовательских ролей между членами научной команды, формулировки индивидуальных и групповых исследовательских заданий, в процессе рубежных отчётов научных групп и отчётов финальных. Это обусловлено тем, что индивидуальное видение проектно-исследовательского маршрута сотрудниками научных групп может не совпадать с проектным замыслом и требовать корректировки по результатам множества обсуждений, согласований, взаимных экспертиз,

сводящих к общему знаменателю все индивидуальные результаты и т. п.

Такие диалоги происходят в процессе рабочих совещаний, консультаций, коллоквиумов, и палитра индивидуальных мнений преобразуется в вектор продуктивного исследовательского движения, позволяющего достигнуть финальной цели проекта. В таких диалогах происходит коррекция первоначальных проектных программ, попытки привлечения к проекту дополнительных участников и дополнительных ресурсов, перегруппировки ролей участников проекта и т. п. И конечно, нельзя не вспомнить о диалоге на финальном этапе, когда оценку защищаемого исполнителем проекта осуществляет его заказчик, принимающий, в частности, решения по поводу дальнейшей судьбы проекта. Подробно речь об этом уже шла в тексте данного параграфа.

Глава 4

Текстологическая рефлексия педагогического знания

Текстологическая рефлексия педагогического поиска и его результатов предполагает выявление особенностей языка современной педагогической науки, проблем его использования для трансляции результатов поиска научно-образовательному социуму, конструирование теоретического фрагмента «педагогический текст понимаемый», а также анализ педагогического текста: информационный, рефлексивный и продуктивный его пласт.

4.1. Язык педагогической науки

Общие понятия; педагогические термины, энциклопедии и словари; стиль изложения результатов исследования; язык и научная коммуникация; адресанты и адресаты языковых сообщений

Общие понятия. В данном разделе мы считаем необходимым познакомить читателя с таким важным компонентом представления исследователем научному сообществу своих результатов, как *язык науки*.

Словосочетание «язык науки» часто встречается в текстах, относящихся к разным научным дисциплинам, и зачастую не отличается чёткостью и определённой своего значения. Использование термина «наукovedение» для обозначения дисциплины, главным предметом которой является наука и её язык, не спасает от разночтений в понимании этого предмета. Поэтому попытаемся сформулировать круг проблем и указать совокупность других понятий, связанных с понятием «язык науки» в разных областях

знания, и на этом основании отграничить смысловые сферы его употребления.

Как известно, в философии понятие «язык науки» со времен возникновения математической логики связывалось с логическим анализом знания (середина XIX в.), а идея символического языка как универсального способа анализа научного мышления была провозглашена ещё Лейбницем. Логический анализ языка науки как некоторое направление в философии в большой степени стимулировался широко известной в конце XIX в. ситуацией под названием «кризис основной математики» и начался с работ Г. Фреге и Б. Рассела, продолженных затем Л. Витгенштейном и рядом других исследователей.

Именно здесь оттачивались средства логической записи научных высказываний. Характерно в этом смысле высказывание Б. Рассела в предисловии к «Логико-философскому трактату» Л. Витгенштейна: «Хорошая система записи обладает той утонченностью и так стимулирует мышление, что кажется временами почти что живым учителем. Неточность записи является первым признаком философских ошибок, а совершенная запись была бы эквивалентом мышления». Такая оценка формализованного научного языка имеет естественное основание в его функциях. Как подчёркивается в философии науки, язык науки — это способ объективации знания, и если считать, что знание без объективации не может развиваться, то язык науки выполняет, кроме когнитивной и коммуникативной, ещё и конструктивную функцию [23].

Употребление словосочетания «язык науки» в философии и методологии науки связано, как нам представляется, с общей тенденцией последнего столетия рассматривать знания разного вида сквозь семиотическую призму и с попытками решать проблемы научного познания с помощью модельных языков. В настоящее время словосочетание «язык науки» в упомянутых философских науках понимается в двух смыслах: широком и узком. В широком смысле язык какой-либо науки приравнивается либо к системе специальных научных знаний, т. е. к самой науке, либо к её теории и её логике, в частности, к понятийному аппарату и способам рассуждений и доказательств — в любом случае точного определения этого понятия

не даётся. Существенно, что во всех этих употреблениях под языком науки понимаются некоторые глубинные, сущностные основы научного текста, не сводимые к языку текста «поверхностного». Сразу укажем, что такое понимание, с нашей точки зрения, вполне подходит для педагогики и обуславливает включение в рассмотрение проблемы языка педагогической науки: а) вопросов формирования словарей педагогических терминов, различные классификации последних; б) различных нюансов, связанных со смысловым наполнением терминов педагогики, а также с полисемантической; в) всего того, что связано с анализом педагогических текстов различного содержания.

Термины педагогические; энциклопедии и словари. Начнём с проблемы формирования энциклопедий и словарей педагогических терминов. В 1999 г. вышли два тома «Российской педагогической энциклопедии»; в 2003 г. «Педагогический энциклопедический словарь», а также множество аналогичных изданий меньшего объёма, в которых представлены собственно педагогические термины и понятия (относящиеся к содержательному полю педагогики), а также связанные с педагогическими знаниями психологические, философские, культурологические и социологические. Среди педагогических терминов в данных изданиях нашли отражение практически все элементы педагогического знания: педагогические теории, основополагающие принципы, технологии обучения и воспитания, известные методические системы, методы и приёмы обучения и воспитания, формы организации деятельности студентов и школьников, типы образовательных систем и учебных заведений, существовавших в прошлом и функционирующих сейчас; широко и подробно представлены зарубежные образовательные системы и персоналии: учёные-педагоги и психологи, философы и культурологи, в трудах которых отражена образовательная тематика, выдающиеся деятели практической сферы образования.

Среди представленных в обсуждаемых изданиях терминов выделяются два типа:

— слова или словосочетания обычного житейского употребления, для которых приводится содержательное наполнение, подробное раскрытие смысла, а в ряде случаев и исторические справки;

— термины, имеющие иноязычную корневую основу и требующие «перевода» на русский язык с последующим содержательным раскрытием. Например, термин *полифуркация* в «Педагогическом энциклопедическом словаре» определён как построение учебных планов старших классов школы по принципу *фуркаций*, при котором выделяются три и более специальных учебных циклов и преимущественное внимание уделяется профилирующей группе предметов [44].

Из всего представленного выше читателю будет понятна и другая классификация терминов:

— термины, понятные практически любому образованному человеку, научное и житейское содержательное и смысловое наполнение которых примерно совпадают;

— термины, научный смысл которых может быть понят, однако он несколько отдалён от житейского (не совпадает с ним). Например, таков термин *проблемное обучение* — вряд ли человек, плохо знакомый с педагогикой, сформулирует близкое к энциклопедическому определение: обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки и практики.

Ещё один пример: термин *реальное образование*, означающий тип общего образования, в основу которого положено усвоение *практически* полезных знаний и умений, антипод *классическое образование* — тип общего среднего образования, ориентированный на изучение древних языков и математики. Или термин *программированное обучение* — обучение по заранее разработанной программе, в которой чётко предусмотрены и действия обучающегося, и действия педагога;

— термины, смысл которых *резко* контрастирует с житейским, обыденным пониманием или не может быть понят в силу отсутствия последнего. Например, термин *теория рекапитуляции* («сжатого», компрессированного повторения), обозначающий концепцию психического развития, рассматривающую становление индивидуального сознания как сокращённое воспроизведение (повторение)

исторических этапов развития сознания человеческого рода. Или термин *педоцентризм* — воспитательная концепция, согласно которой интересы семьи как воспитательной среды фокусируются исключительно на ребёнке.

Современный язык педагогики. Сегодня язык педагогической науки интенсивно модифицируется, и в связи с этим мы хотели бы отметить два аспекта, и первым является следующий: язык педагогики насыщается терминами из других областей знания, к которым относятся психология, философия, науковедение, теория управления, менеджмент, социология, синергетика, теория систем, информационно-компьютерные технологии и ряд других. Само по себе это естественно, учитывая усиление тенденции междисциплинарности в научном знании и методологии его открытия, однако очень часто такое стремление к междисциплинарности вырождается в использование авторами «языка — гремучей смеси», который читателю надо переводить на понимаемый русский язык, например представленный такими клише: *формулу успешного университета, вписанного в нелинейный контекст современного глобального коммуникативно-информационного пространства, можно определить как универсальный центр превосходства и инвестиционных проектов*. Смесь, о которой только что шла речь, включает публицистическое «успешность», общенаучное «нелинейность», филологическое «контекст», междисциплинарное «коммуникативно-информационное пространство», экономическое «инвестиционный проект» и опять же публицистическое метафоричное «универсальный центр превосходства» — при этом сочетание всех компонентов делает смесь карикатурной, требующей внимательного перевода на нечто понимаемое. Погоня за научностью стиля превращает результат в стилистический фарс.

Второй особенностью современного языка педагогики является включение в тексты различных средств представления педагогического знания: столбиковых диаграмм, круговых диаграмм, гистограмм, графиков временных зависимостей и даже корреляционных полей. Эти вполне понятные в большинстве случаев наглядные средства, сопровождаемые поясняющими подписями, отражают распределения испытуемых в некотором опросе или эксперименте

по уровням сформированности некоторого знания или умения, по годам экспериментального обучения и т.п., функции возрастания или убывания некоторых математически характеризующих педагогическую действительность величин со временем. Ко всему перечисленному добавим широкое использование авторами педагогических исследований таблиц и схем — последние включают прямоугольники, круги, рамки, линии со стрелками, так или иначе отражающими отношения части и целого, элемента и совокупности, причины и следствия, события и условия его осуществления в педагогической действительности. Сегодня такими схемами часто иллюстрируют различные педагогические модели.

Стиль изложения результатов исследования. Раскрывая заявленную в заглавии раздела проблему, обсудим далее *стили* изложения результатов педагогического исследования, используемые авторами различных источников. В теоретических работах преобладает ярко выраженный *академичный стиль*, похожий на стиль философских работ. Таким стилем изложена уже упомянутая ранее книга А. С. Запесоцкого «Технологические и методологические основы современного гуманитарного образования» [16], адресующаяся к выявлению глубинных корней культуросообразного обучения и поиску вариантов их реализации в современных образовательных системах. Безусловно, чтение таких книг сопряжено с огромными интеллектуальными трудностями и требует достаточно серьёзной и глубокой гуманитарной подготовки.

К числу известных авторам работ академического стиля (хотя и чуть менее выраженного) относится и значительное по объёму исследование Е. П. Белозерцева «Образование. Историко-культурный феномен. Курс лекций» (изд. Р. Асланова «Юридический Центр-Пресс», 2004), а также книга В. А. Сластёнина и Л. С. Подымовой «Педагогика. Инновационная деятельность» (изд. Магистр, 1999).

Следующим типом стиля написания педагогических работ является *«сухой», академичный с публицистическими вкраплениями*, с одной стороны, немного «разгружающими» внимание читателя, а с другой — поддерживающими интерес за счёт обращения авторов к примерам «из жизни». Таким стилем написана, например, широко

известная педагогическому сообществу книга А. М. Новикова «Методология образования» (М.: Эгвес, 2002).

Третий тип стиля современных педагогических произведений условно назовём *академично-образным*, сочетающим в себе строгие академичные фрагменты и то, что характерно для художественной речи. Приведём пример такого стиля из книги А. М. Новикова «Российское образование в новой эпохе»: «Следующий аспект — “показуха” как стиль и образ в жизни образовательных учреждений... В роскошно оборудованных учебных кабинетах на просьбу показать изделия учащихся, по которым сразу можно определить качество обучения, вам частенько ответят, что шкафы закрыты, а учитель, мастер отсутствует... Точно так же с конкурсами “учитель года” — их превратили в показательное шоу, вплоть до того, что конкурсанты должны петь, плясать и т. д.» [42].

Фрагменты публицистического стиля присутствуют и во многих других педагогических работах, например, в известной книге В. В. Краевского «Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?». Приведём лишь формулировки некоторых подзаголовков: в педагогику может попасть всё, даже мухи и треска в кляре; а всё-таки почему он «вертится»?; «короткое замыкание» в педагогике; «действительность умом не превзойти» и т. п. [27]. Сочетание строгой академичности и элементов публицистики требует от автора филигранного мастерства, искусства, однако и позволяет решить множество важных задач, делает педагогику не скучной и занудной, а живой развивающейся наукой, интересной для изучения.

Наконец, ещё один стиль педагогических работ — *художественно-публицистический*. Для примера вспомним работу А. С. Белкина «Ситуация успеха. Как её создать» (1991) и приведём лишь небольшой отрывок текста.

«Наступил и тот день, когда Таня особенно остро почувствовала себя “не в строю”. Намечали провести КВН между командами седьмых и восьмых классов. На классном часе в седьмом “А”, где училась Таня, стали выбирать будущих участников конкурса...»

Конечно, данная градация весьма «грубо» отражает типы стиля в педагогических работах, не учитывает нюансов, например того, что какой-либо большой фрагмент текста в некоторой работе может

быть написан одним из представленных выше стилей, а буквально следующий за ним — другим и т. п. Однако она даёт читателю первое представление об особенностях изложения учёными-педагогами результатов своих исследований.

В данном разделе мы считаем также необходимым обсудить с читателем наиболее широко распространённые отрицательные черты и особенности стиля изложения, почерпнутые из прочитанных нами работ начинающих исследователей. К ним относятся:

— большое количество перечислений, без разъяснения смысла каждого выделенного элемента, тезиса и т. п., обилие цитат, ссылок на известных авторов — без солидных комментариев, оценок, отношений, выводов и суждений самих исследователей;

— обилие в текстах слов иностранного происхождения, безболезненно заменяемых на русские слова; преувеличенно «высокий» стиль, абсолютно неоправданный. Приведём ряд характерных нелепых примеров соответствующих формулировок, заимствованных нами из реальных работ:

в *сознании* субъекта существуют в различной мере *осознаваемые* им представления;

типом взаимодействия, содействующего личностному развитию детей, является помогающее взаимодействие;

цикл педагогического взаимодействия включает обмен актами типа...

осваивая нормативно одобренный способ деятельности, исходя из объективных и субъективных её условий, педагог решает, как ему реализовать в своих действиях этот способ деятельности.

Засилье беспредметного теоретизирования, обилие общих фраз, отсутствие конкретики проявляются, например, в следующих формулировках:

на основе теоретического и экспериментального исследования разработана концепция непрерывного развития пространственного мышления;

теоретическая сущность концепции содействует углублению и обогащению современного понимания развития образования;

разработана концепция формирования методологической культуры, основанная на синтезе культурологического, когнитив-

ного и гуманистического подходов, взаимосвязи и взаимодействии профессиональных знаний, а также ценностей, мотивов, убеждений и идеалов педагога.

Ясный, чёткий, по возможности краткий стиль изложения — не недостаток, а большое достоинство научной работы. Подробно об этом пойдёт речь в нашей книге позже — в разделе, обсуждающем современное «педагогическое академическое письмо».

Язык и научная коммуникация. Сегодня научный мир признаёт, что язык, его материализация в научном тексте — проводники читателя этого текста в сферу ранее ему неизвестного, иногда представляющего даже некую когнитивную тайну, и вместе с тем своеобразный архив педагогического знания и посредники между читателем и педагогической действительностью, универсальные выразители авторского понимания педагогической реальности, содержательное поле рефлексии педагогического описания полученного исследовательского результата и приводящих к нему методов. Такое понимание роли языка возникло довольно давно, и это, в частности, привело к оформлению в отдельную научную дисциплину *семиологии* как науки о знаках — её зарождение в конце девятнадцатого века связано с именами Ч. С. Пирса, Ч. У. Морриса, Ф. Де Соссюра и ряда других авторов. В начале прошлого столетия этой проблематикой на Западе занимались Э. Кассирер, М. Леви-Стросс, Р. Барт, Ж. Жаннет и отечественные исследователи П. А. Флоренский, Л. С. Выготский, Г. Л. Шпет, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, Ю. С. Степанов и многие другие учёные [37].

Одним из существенных результатов эволюции представлений о языке как о знаковой системе на рубеже прошедшего и нынешнего веков стало значительное насыщение тематики, ориентированной на познание того, как отдельные дискретные знаки складываются в тексты культурного поля, как они присваивают себе право толкования смыслов, значений и выявления различных сущностей. Философы и методологи науки сегодня выделяют три ветви семиотики: отражающую соотношения между знаками *синтактику*, отношения между знаками и обозначаемыми им фрагментами реальности *семантику*, отношения между знаком и реципиентом знака и текста *прагматику*. Два последних сегмента существенно затронули

современную педагогику, и её рассмотрение сквозь семиотическую призму предприняли, в частности, исследователи из Института стратегии развития образования РАО, основываясь преимущественно на идеях Ф. де Соссюра, согласно которым семиология использует традиционную лингвистическую методологию в качестве инструмента для отражения социальной жизни, пространства культуры, и «рождающийся» в процессе такого исследования текст должен быть прочитан, расшифрован, осознан, раскодирован и *понят* читателем, принявшим смыслы, предлагаемые автором текста, и сконструировавшим смыслы собственные, а также в ряде случаев предпринявшим креативные попытки конструирования на основе прочитанного материала собственного текста соответствующей направленности [34]. Потому сегодня школа педагогической семиологии исследует закономерности развития и конструирования языка педагогической науки, архивирования наличного знания и включения в этот язык новых элементов, проблемы рефлексии содержания и логики текста, позволяющей обнаружить и кодировать новые, читательские смыслы отражённой в тексте педагогической действительности.

Педагогические семиологи отмечают также, что авторы научно-педагогических текстов облачают в смысловые, рефлексивные формы открытые ими или вновь осмысленные фрагменты ранее известного педагогического знания, фрагменты собственного педагогического опыта, транслируя их читателю — целью такого транслирования является «перемещение» авторского представления о феноменах и объектах педагогической действительности в сознательную сферу читателя текста. Всё это в той или иной мере способствует трансформации имеющихся знаний и представлений о педагогике и её атрибутах в сознании читателя, и это является частным проявлением тезиса о том, что языковая педагогическая деятельность предполагает поиск средств «языкового влияния», адресантом которого является автор текста, педагог-исследователь, адресатом — читатель текста, а сам научно-педагогический текст является посредником между ними.

Этот пласт методологического знания нашёл частичное отражение и в наших предшествующих работах, в которых обсуждалось

современное педагогическое академическое письмо и были затронуты проблемы, кратко позиционируемые тезисом В. П. Зинченко о том, что любой текст «сопротивляется» чтению и интерпретации, с одной стороны, и «взыскует» читателей и интерпретаторов — с другой [17]. Сопротивляемость текста чтению и интерпретации, как и отмеченная только что взыскуемость, раскрывались нами посредством перечисления и анализа трудностей, испытываемых читателями текстов, когда: а) необходимо раскодировать тот или иной педагогический термин, имеющий множество возможных смысловых насыщений, авторских трактовок (лично-деятельностный подход, проблемное обучение, компетентностный подход и др.); б) читателю необходимо «продрасться» через авторское многословие, излишне вычурный стиль, обилие иноязычного заимствования, стилистическую непривлекательность текста; в) читателю необходимо доопределить недостаточно чётко и обоснованно представленные в педагогическом тексте причинно-следственные связи, педагогические условия эффективного осуществления авторских замыслов, ограничить область применения авторских методик и технологий; г) читателю необходимо выявить реальную степень новизны авторского результата, соотнести её с той, на которую претендует автор анализируемого текста; д) читателю необходимо выявить соответствие авторского текста критерию логической корректности представляемых выводов, их обоснования, включающему отсутствие замены тезиса при обосновании или доказательстве, непротиворечивость использованных аргументов, правомерность перехода от одного шага в рассуждении к другому и др.; е) наконец, читателю необходимо выявить соответствие текста критерию содержательной корректности, поняв, реально ли существуют те факты, на которые ссылается автор текста, соответствуют ли приведённые им статистические данные реальности, а также то, насколько использованные цитаты из источников корректно отражают ту суть, которую стремились донести до своего читателя процитированные персоналии; а также выявить в читаемом тексте эффекты обманчивой простоты, преувеличенной сложности, иллюзорных эффектов, распространённых заблуждений и т. п.

Развивая полученные ранее результаты и выводы, мы считаем необходимым остановиться на проблеме ранее критиковавшейся многозначности педагогических категорий, терминов, описаний педагогической действительности и т.п. (это раскрывает первый пункт только что представленной совокупности) и обратиться к работам Г. В. Колшанского. Автор, в частности, указывает, что явление многозначности присуще всем языкам и не может рассматриваться как ущербность языка, которую он должен стремиться устранить, «многозначность... является необходимым качеством языка, обусловливаемого самой сущностью его материального устройства» [20]. В связи с этим в филологии особое значение придаётся *контексту*, который по одной из версий выводится из самой языковой структуры и отводит ему роль интерпретатора высказывания автора текста, отражающего ситуационное значение исследуемого фрагмента текста, стоящего за языковой формой и рассматривающегося как второй, более глубокий уровень знания языка. Потому, рассматривая научно-педагогический текст с точки зрения рефлексии реципиента, следует вести речь о верификации смыслов различных высказываний путём контекстного уточнения значений слов и словосочетаний либо путём интерпретации смысла высказывания в зависимости «от окружающего контекста» [20].

При этом цитированный выше автор провозглашал и тезис о плюрализме интерпретации смысла фрагментов текста в условиях контекста — это, на наш взгляд, является основой рефлексивной деятельности реципиента-исследователя текста, включающей:

- выявление нескольких возможных смысловых кодов используемых в текстах слов и словосочетаний;
- попытки выявить определённую контекстную «подкрепляемость» многозначного слова или словосочетания;
- выявление случаев, когда *различные* педагогические сущности обозначаются в текстах *одинаковыми* терминами, и выяснение причин этого, к которым может относиться реально существующая степень внутреннего сходства между обсуждаемыми различными сущностями;
- выявление случаев, когда *одинаковые* педагогические сущности обозначаются *разными* терминами, и поиск причин этого — к ним

может относиться различное контекстное и смысловое «окружение», а также масса стилистических нюансовых сюжетов.

В качестве условия обсуждаемой в данном подразделе эффективной научной коммуникации мы тезисно, пунктирно обозначим категорию *научно-педагогический текст понимаемый*. Она включает такие позиции, как логическая «просвеченность» автором текста элементов логики излагаемого, в частности, логико-категориальных связей: *часть — целое, причина — следствие, условие — осуществляемость желаемого*, а также категорий: *свойство, признак, противоположность, классификационное подразделение, род и вид* и множества других атрибутов научного жанра. Категория *текст понимаемый* предполагает также выраженное авторское целеполагание; соблюдение «золотой середины» между фактологической концентрированностью текста и насыщенностью иллюстрациями, интерпретациями, смыслоразъясняющими фрагментами; наглядность и многое другое, о чём мы подробно расскажем в параграфе третьем.

Далее необходимо рассмотреть анализ текста как исследовательскую педагогическую процедуру.

4.2. Анализ педагогического текста как форма рефлексии педагогического знания и как стратегия исследовательской работы

Анализ литературы по теме исследования; рефлексивный аспект анализа педагогического текста; содержательный анализ текста и реконструкция смысла написанного; логический и конструктивный компоненты анализа текста; педагогическая герменевтика; современное педагогическое «академическое письмо», «живое» знание в педагогике; смысловая насыщенность и смысловая корректность текста

Анализ литературы по теме исследования. Педагогический текст сегодня является самодостаточным феноменом научного знания, и его анализ по праву может быть включён в перечень процедур, осуществляемых в процессе педагогического исследования.

Традиционно считается, что даже начинающий педагог-исследователь, например диссертант, приступающий к написанию квалификационной работы, априори владеет всем соответствующим инструментарием, однако наш опыт подсказывает, что это далеко не так. Этот аспект исследовательской работы мы хотели бы подробно обсудить в данном параграфе.

Мы исходим из того, что начинающий диссертант, прежде чем выдвигать собственные подходы, идеи, связанные с имманентно присущей диссертации модернизацией того или иного пласта образовательной теории и практики, должен подробно ознакомиться с литературой, так или иначе связанной с выбранной им для разработки темой, а также с литературой по методологии педагогики (А. М. Новиков, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский и др. авторы). Мы полагаем также, что не нуждаются в детальной расшифровке те аспекты проблемы, которые связаны с *информационной* составляющей анализа текстов начинающим педагогом-исследователем — они представлены подробно, например, в книге А. В. Коржуева и А. Р. Садыковой «Общенаучные основания педагогики и педагогического поиска» [23]. В данной книге подробно пропозиционированы такие процедурные компоненты, как системное ознакомление педагога-исследователя с новым для него разделом педагогического знания, восполнение собственных пробелов в педагогическом сегменте, который особенно в последние два десятка лет резко расширился: в него включены такие ещё недавно не рассматривавшиеся в педагогике аспекты знания, как синергетика, медиаобучение, экономико-правовые структуры образования, педагогическая герменевтика, специфика педагогических измерений и ряд других. В цитируемой работе подробно анализируется также сравнение читающим текст диссертантом подходов различных авторов-предшественников к описанию одного и того же педагогического феномена, к трактовке смысла терминов, отражающих базовые конструкторы знания и т. п., — на этой основе соискатель учёной степени составляет обзоры, отражающие ретроспекцию исследуемого им сегмента педагогики, определяющие уровень и степень проработки его предшественниками, вскрывающие «белые пятна».

Тем самым исследователь получает возможность выявить и конкретно осознать — как то, что в педагогике уже разработано, а может быть, и многократно продублировано различными словами, так и то, что разработано недостаточно и настоятельно требует внимания исследователей, и, конечно, то, к чему авторы-предшественники практически не приступали или делали это лишь декларативно, иногда (что часто сегодня встречается) прямо призывая к исследованию того или иного «белого пятна» своих последователей. Это позволяет «новичку» обоснованно выбрать и разумно ограничить поле для собственной исследовательской деятельности, уменьшив степень риска попасть в ситуацию невольного плагиата — по причине неинформированности, а также наметить теоретический контур будущей работы, осуществить предварительные наброски авторского замысла.

Опять о рефлексии. Гораздо менее тривиален *рефлексивный компонент* анализа текстов по педагогике, который представляет собой более глубокое проникновение в те идеи, которые пропагандировали предшественники, в конкретные предлагаемые ими подходы к решению педагогических проблем — это соответствует этапу конкретизации «новичком» авторского замысла, обличению его в конкретные, «осязаемые» формы, в которых проявляется та или иная степень новизны проектируемого подхода, степень его отличия от того, что уже сделано, а иногда и такие элементы в исследованиях предшественников, по которым начинающий диссертант готов представить собственные возражения, опровержения, альтернативные подходы.

В первом приближении рефлексивный компонент анализа текста предполагает «прохождение» (конечно, мысленное) рецепиентом вместе с автором анализируемого текста всей «цепочки» выводов и рассуждений, предпринятых в конкретном литературном источнике, — на пути от выбранных предпосылок, оснований, исходных положений к заявляемому в тексте финальному результату; достраивание этой цепочки — в том случае, если сам автор анализируемого текста пропускает какие-то звенья или вообще ограничивается представлением конечного результата; а в ряде случаев — и переформулирование авторской позиции, её детализацию,

конкретизирование и углубление, иногда приводящие к выдвиганию исследователем-новичком собственной обоснованной позиции, альтернативной авторской. Обсуждаемый рефлексивный компонент анализа текста педагогико-образовательной направленности представляет собой единство *содержательного* и *логического* анализа, которые целесообразно представить по отдельности.

Содержательный анализ текста. Первое, о чём следует здесь говорить, это экспертирование читателем приведённых в тексте фактов, событий из области педагогической действительности, исторически зафиксированных, о степени проявленности в ретроспективном анализе известных исторических событий, корректности их содержательных интерпретаций. Например, цитированная выше работа об избыточности вузовского образования в России предполагает в качестве процедуры содержательного анализа попытки читателя понять, насколько надёжны данные из различных баз, использованные авторами текстов, достаточны ли объёмы выборок для формулировки выводов, предлагаемых авторами, каким другим статистическим данным (известным читателю ранее) они противоречат, каковы приоритеты доверия различным базам, чем они подкреплены. Например, данные из обсуждаемой статьи противоречат множественно провозглашавшимся А. М. Новиковым выводам об избыточности высшего образования и незаполненности студентами сегмента начального и среднего профессионального образования, создающим массу технологических проблем промышленности России. Понять, чем может быть это противоречие обусловлено, сформулировать дополнительные шаги, которые необходимы, чтобы прояснить реальную картину (обращение к другим базам и т. п.), — такова задача выполняющего содержательный анализ текста автора.

Объектом содержательного анализа читателем педагогического текста являются также исторические факты и целостная историческая панорама того или иного педагогического феномена. Насколько полно представлена такая историческая панорама, что в ней пропущено или не сопоставлено с историческим значением, какие события традиционно интерпретируются односторонне, без учёта комплекса факторов и обстоятельств и т. п. — всё это предстоит

выяснить читателю. В ряде случаев историческая панорама педагогического феномена целесообразно проверяема методом экспертной оценки фактологической правдивости живыми свидетелями описываемых событий, к которым может обратиться педагог-исследователь.

Объектом содержательного анализа являются цитаты из текста автора и их интерпретация — процедура анализа предполагает соотнесение педагогического видения цитат, известных читателю (им самим и того, которое предлагает автор текста), а также выявление того, насколько корректно проведено цитирование, какие пропуски осуществлены и не повлияло ли это на понимание смысла цитируемого. При таком анализе, естественно, задействуются ссылки, прилагаемые к изучаемой статье или книге.

К содержательному анализу относится и кодирование читателем новизны представленного в тексте содержания — об этом подробно шла речь в параграфе 2.3 нашей книги.

Дополнительными примерами, связанными с содержательным анализом читателем текста некоторого автора, являются такие: часто в педагогических текстах авторы указывают на нахождение эффективного средства формирования у студентов знаний, умений, компетенций, однако при этом эффективность часто путается с результативностью и должна проявлять результат с точки зрения необходимых для его достижения затрат педагога — например, для достижения того или иного позитива может требоваться такая степень подготовки преподавателя к учебным занятиям, которая требует неимоверных каждодневных усилий, занимающих время существенно большее, чем имеется в наличном резерве. Также часто в педагогических текстах авторы используют термин «оптимальная методика, технология...» — содержательный анализ в этом случае предполагает выявление того, как установлен предъявляемый оптимум, — как минимум, это предполагает испытание двух-трёх альтернативных методик и проявление преимуществ той, которая объявляется оптимальной.

Одной из составляющих содержательного анализа является *анализ концептуальной направленности* научно-педагогического произведения — под этим мы понимаем систему исходных

положений, на которые опирается автор исследуемого текста, и совокупность базовых, стержневых идей, которые он выдвигает и на которых строит своё дальнейшее рассмотрение. Конечно, в полном объёме это относится к такому жанру, как монография, однако проявляется и в малоформатных произведениях — статьях, брошюрах, очерках и т. п. К числу отмеченных выше исходных положений могут относиться, например, идеи, связанные с полипарадигмальным характером методологических основ современного образования: в нём в различные эпохи и периоды сочетались натурцентрические и биологические особенности и закономерности развития человека, а также теоцентрические, социоцентрические и антропоцентрические подходы, и менее масштабные (иногда производные от только что отмеченных) личностно-деятельностный или компетентностный подход, идея развивающего обучения, фасилитативного, широко распространённого сегодня контекстного обучения и многие другие. В этом ключе анализ диссертантом-новичком какого-либо текста предполагает выявление того, как анализируемый автор обозначил фундаментальные основы, на которых базируется его собственное рассмотрение, какие персоналии при этом задействованы (философов, науковедов, педагогов, психологов и др. учёных), какие положения из их многочисленных работ пропонент конкретно выделил — как то, что им будет впоследствии развиваться; и конечно, читатель пытается проявить то, насколько ясно и внятно автор анализируемого текста расставляет собственные оценочные акценты, как обосновывает их актуальность для современной педагогической науки и практики.

Такая аналитическая деятельность, с одной стороны, позволяет диссертанту либо авторитетно подтвердить собственные, часто ещё слабо, эскизно сформированные педагогические взгляды, развить и достроить их до логической и содержательной завершенности, либо принять и осознать их авторитетное опровержение, а с другой — познакомиться с тем, как пишутся педагогические тексты интересующего его жанра, как конкретно выстраивают свои рассуждения признанные «авторитеты» (положительный ракурс), или понять то, как «поступать не следует», реализуя в собственной научной деятельности принцип «на ошибках учимся».

Обсуждаемый содержательный анализ должен, на наш взгляд, предполагать и глубокое, всестороннее и разноплановое рассмотрение исследователем связей между задействованными в тексте педагогическими объектами и феноменами, выявление причин того или иного характера их протекания — в дополнение к тем, на которые указал автор анализируемого текста. Содержательный анализ должен предполагать выявление читателем того, насколько «достаточно» выявление пропонентом комплекса факторов, оказывающих влияние на протекание исследуемых педагогических явлений, насколько обоснованно позиционирование того или иного фактора в качестве доминирующего, а какого-либо другого — в качестве пренебрежимого, а также (в «продвинутом» варианте) собственное выявление того, не может ли наступить такая ситуация, при которой главные и пренебрежимые факторы меняются местами. Особо в этом пункте стоят процедуры, осуществляемые читателем для определения того, не является ли описанное «рецензируемым» автором в анализируемом тексте иллюзорным эффектом, создающим лишь видимость продуктивного решения — в педагогических текстах, как показывает наш исследовательский опыт, это достаточно распространено.

В ряде случаев результат такой аналитической деятельности может стать отправной точкой собственного исследования, предпринимаемого читателем текста, тем фрагментом педагогики, который впоследствии получит в его работах более адекватное, нежели в прочтённом источнике, представление и более глубокое содержательное раскрытие.

Отметим, что содержательный анализ диссертантом педагогического текста предполагает и выявление *аспектной определённости* рассмотрения, предпринятого автором анализируемого источника, выявление того ракурса, того угла зрения, под которым он исследует педагогические объекты, феномены и особенности их протекания в конкретном сегменте педагогической действительности, или нескольких таких ракурсов — в том или ином целесообразном с точки зрения пропонента сочетании. Например, в одной работе автор может рассматривать образование как результат деятельности его субъектов, в другой — как личностную характеристику индивида,

в третьей — как процесс, в ходе которого осуществляется педагогическое взаимодействие, в четвёртой — целесообразно сочетает все три описанных ракурса, конечно, обосновывая (в положительном варианте) целесообразность осуществлённого сочетания. Хорошо и добротнo написанный в анализируемом источнике данный фрагмент текста может послужить полезным и конструктивным ориентиром для приступающих к написанию диссертаций по педагогике новичков.

Не всякому печатному слову верь. Одним из простых для понимания читателем, но важных при работе с современными текстами компонентов является нахождение в авторских продуктах различных несообразностей, некорректностей, ошибок — с позиционированием собственной обоснованной точки зрения. В качестве примера приведём представленную в одном из источников трёхкомпонентную структуру — авторы вытягивают «в одну линейку» на шкале времени развития отечественного последипломного образования преподавателей вузов три этапа: академический, технологический, антропологический, приписывая в качестве главной цели на первом этапе передачу обучающемуся теоретических и специальных знаний, на втором — передачу ему информационных технологий и ситуативных моделей профессионального поведения, на третьем — передачу отношения к другому человеку как к субъекту саморазвития. При этом первый этап соотносится с начальным периодом формирования системы повышения квалификации преподавателей высшей школы, второй — с 80-ми годами прошлого столетия, когда в образовательный обиход достаточно интенсивно входили технологии, третий — с современным образовательным пространством.

Критический анализ представленной в тексте информации в первом приближении позволяет в целом согласиться с выделением первого (академического) и второго (технологического) этапов, однако выделение третьего, названного антропологическим, несколько вычурно — стилистически и содержательно — прежде всего, по причине явного разделения со вторым этапом: сегодня в послевузовском образовании противопоставление антропологических и технологических подходов неправомерно, поскольку технологии ещё более

интенсивно внедряются в образовательный процесс на всех уровнях и одновременно (что не соответствует мнению авторов рецензируемого текста) развиваются антропологические подходы.

Содержательный анализ, помимо того, о чём уже было выше упомянуто, предполагает и выявление реципиентом *области применимости и степени однозначности выводов* автора анализируемого текста, и в итоге могут быть возможными несколько сюжетов. В этом случае читатель, во-первых, может конкретно определить, каким образом необходимо сузить, ограничить область применимости полученных и описанных в тексте результатов (какой тип пользователей адекватен разработанной методике, какой — с большой натяжкой, какой и вовсе нет), во-вторых, наложить ограничение на «читаемый» вывод или результат в виде выявления и обоснования одного или нескольких дополнительных условий, необходимых для того, чтобы всё заявленное в рецензируемом тексте эффективно работало. Например, в качестве одного из таких условий может быть обозначена обязательность дополнительной подготовки преподавателей (достаточно глубокой и серьёзной), которые предполагают реализовать в образовательном процессе ту или иную предложенную методику. В-третьих, реципиент может предложить альтернативу тем подходам и технологиям, которые автор рецензируемого и осмысливаемого текста предлагает внедрить для достижения определённого положительного сдвига в образовательном процессе, а в ряде случаев тем или иным способом доказать, что описанная инновация вообще не приведёт к положительным результатам и (в случае позитивно ценной общей идеи) требуется серьёзная переработка как концептуального, так и технологического компонента замысла.

Ещё один пример. В одном исследовании, по различным причинам не цитируемом, автором представлен вариант системы обучения, основанной на широком использовании преподавателем схем-ориентировок в учебной деятельности студента, и вывод о необходимости их использования распространяется на все возможные случаи — во все сегменты обучения, в самых различных дидактических ситуациях, — фактически изобретено педагогическое лекарство от всех болезней. Потому в процессе содержательного

анализа вполне уместно наложение читателем ограничений на область применимости авторской методики, например таких: использование ориентировочных схем деятельности целесообразно на начальных этапах усвоения базовых компонентов знания, в процессе решения тренировочных, типовых задач, на этапах закрепления базовых знаний; оно ограничено целесообразно в исследовательском обучении, в обучении проектном, приобретает там существенно иные формы, нежели те, которые представлены в тексте автора.

Данный компонент аналитической деятельности диссертанта также соответствует этапу конкретизации и создания читателем подробной «зарисовки» способа реализации собственного замысла, педагогического диссертационного проекта и позволяет ему осуществить некоторую часть собственной работы методом «от противного», *путём конструктивной и обоснованной перестройки* известных из текстов и содержащих выявленный читателем негатив подходов и технологий, а также фокусирования всего положительного, что найдено у предшественников, в тот сегмент педагогической действительности, которым предполагает заниматься сам читатель.

Содержательный анализ педагогического текста его читателем целесообразно адресовать и к корректности цитирования и выявления содержательных основ исследования: например, сегодня масса авторов «основывают» свои подходы одновременно на теориях развивающего обучения В. В. Давыдова и Л. В. Занкова — несообразность очевидна, ибо два цитируемых подхода существенно различаются и необходимо чёткое указание на те компоненты, которые «заимствуются» из каждой теории в отдельности.

Содержательный анализ и реконструкция смысла написанного. В предпринятом нами рассмотрении нельзя не коснуться ещё одного важного аспекта, связанного с тем, что сегодня содержательный анализ в педагогике выполняет функцию поиска методов реконструкции смыслов, заложенных в текстах самими их авторами, а также поиска реципиентами новых, первоначально скрытых смыслов — посредством эмпатии, глубокого «вчувствования» в читаемое, рефлексии логики изложения результатов и её соотнесения с логикой существования и развития описываемых автором текста объектов и феноменов окружающей действительности. Преломляя

это в область педагогического текста самого разнообразного жанра, целесообразно вспомнить М. Шлейермахера, указывавшего, что в процессе понимания текста происходит *диалог* между автором и реципиентом-читателем, который предполагает, прежде всего, установление соответствия между семантическими полями значений терминов, которыми пользуются участники этого диалога. И чем в большей степени будут пересекаться (а в идеале совпадать) эти семантические поля, тем большей степени адекватности понимания достигнут «собеседники» [34].

Однако точное указание в статьях, монографиях и других текстовых продуктах на семантическое поле каждого используемого термина вряд ли возможно, поскольку как минимум приведёт к многочисленным отвлечениям автора «в сторону» от обсуждаемой проблемы и затруднит понимание логики целостного текстового продукта читателем-интерпретатором. Кроме того, анализ содержания гуманитарных текстов показывает, что по ряду причин и вполне корректно определённые семантические границы отдельных терминов ещё не означают одинакового понимания содержания даже одного предложения, например, двумя реципиентами — это объясняется особенностями гуманитарного языка науки, использующего слова, зачастую не обозначенные чётко в словарях, и в силу непрерывного и зачастую непредсказуемого развития языка, его модификации «обрастающие» к определённому моменту в широком сознании читателя такими смыслами и значениями, которые ещё недавно не проявлялись. И конечно, даже в научном жанре гуманитарного, в частности педагогического, сегмента авторы сплошь и рядом используют образные выражения, сравнения, аналогии, клише широкого семантического спектра — потому и представляет достаточную трудность процесс интерпретации такого текста, потому и существует соответствующая научная проблема, требующая отражения в содержании педагогического образования.

Например, сам термин *образование*. Под образованием авторы понимают и триединство обучения, воспитания и развития личности субъекта; и результат длительного педагогического взаимодействия педагогов и студентов (школьников, слушателей системы дополнительного образования); и процесс, так или иначе обеспечивающий

приращение в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах личности; и ту или иную организационную систему; иногда под ним подразумевают длительный процесс, иногда лишь тот или иной результат, достигнутый в этом процессе, — и множество других трактовок и подходов к определению базового элемента педагогической науки предлагают различные авторы. Такая полифония, безусловно, затрудняет грамотное пользование содержащим этот термин текстом, если, конечно, конкретное, ситуационное его значение не уточняет сам автор, и потому соответствующая процедура входит в поле содержательного анализа педагогического текста.

Продолжая обсуждение проблемы смысловой неоднозначности педагогических терминов, отметим такой объективно существующий сегодня феномен, как исторически сложившееся *одинаковое* обозначение авторами таких объектов и процессов педагогической действительности, которые сущностно весьма значимо *различаются*. Так, например, известно около десяти определений и функциональных обозначений *проблемного обучения* (метод обучения, обучающая технология, методическая система, тип обучения и т. п.) — так сложилось, что в определённый период времени (конец 70-х — начало 80-х гг. XX в.) этой тематикой занималось достаточно большое число авторов (среди наиболее известных А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Т. В. Кудрявцев, В. Оконь и многие другие учёные), и каждый вносил в определение исследуемого типа обучения свой собственный «привкус», «авторскую изюминку», и в результате современный, особенно начинающий исследователь какой-либо родственной темы просто обязан понять, на какую концепцию проблемного обучения он опирается, в чем её отличие от существующих других.

И приведённый пример далеко не единственный — такая же ситуация с термином «компетентностный подход»: те компоненты, которые выделяет в его структуре, например, А. В. Хуторской, не совпадают со структурой, предложенной каким-либо другим автором (Ю. Г. Татуром, И. А. Зимней или кем-либо ещё). Похожее наблюдается и в отношении клише «развивающее обучение» — например, развивающее обучение по Л. В. Занкову (и естественно, авторам, считающим себя принадлежащими его научной школе)

предполагает специально организованное обучение повышенного уровня интеллектуальной трудности — с самых ранних лет пребывания в школе, а развивающее обучение по В. В. Давыдову — это обучение, в котором доминирует формирование у учеников умений теоретического содержательного обобщения, — и постановка аспирантом в автореферате, в разделе «Методологические и теоретические основы исследования» работ этих авторов в один ряд, под единым «грифом», просто нелепа и может привести незадачливого цитирующего к конфузу. Огромная масса различных определений и трактовок сопутствует сегодня и таким широко распространённым клише, как *лично-ориентированное обучение, деятельностный подход* в обучении — причём в последнем случае дисперсия смысла и разногласия базовых определений очень существенны. К сожалению, эта ситуация в педагогике сегодня массовая.

Представленный в последнем подразделе сюжетный ракурс анализа начинающим диссертантом помещённого в каком-либо педагогическом источнике текста, безусловно, труден для самостоятельного осуществления — особенно для начинающего педагога-исследователя, и потому предполагает помощь научного руководителя или более опытного по части педагогического чтения коллеги, выполнение новичком специально подобранных заданий и упражнений в процессе очной подготовки в рамках образовательных программ в рамках аспирантуры, однако он очень важен для формирования методологической культуры будущего кандидата наук и заслуживает внимания.

Безусловно, проблемы содержательного анализа текстов в педагогике гораздо глубже, чем различие неправомерно отождествляемого и приведение к общему знаменателю неправомерно противопоставляемого. Следующим его компонентом является проявление реципиентом авторской позиции по поводу позитива и негатива в образовательной практике, по степени согласия пропонента с тем или иным теоретическим подходом или технологическим решением обсуждаемой в тексте проблемы. Это происходит потому, что часто автор статьи или пособия всячески отсрочивает её высказывание, мучительно долго анализируя, взвешивая все «за» и «против», приводя мнения авторитетных коллег по педагогической науке,

и в конце концов собственного мнения так и не приводит — догадаться об этом, видимо, представляется читателю. В задачу реципиента в этом случае входит многократное внимательное прочтение текста, его обдумывание, а иногда и задействование других работ анализируемого автора, обсуждающих близкие проблемы и относительно недавно опубликованных.

К числу процедур, входящих на правах составляющих в сферу содержательного анализа педагогического «текстового» знания, относятся компрессирование излагаемого в тексте, выражение его в формате *stans pede in uno* (лат.), если в первоисточнике она изложена длинно, путано, витиевато, и в некотором смысле противоположное подробное, поэтапное разворачивание мысли автора — тогда, когда сам он этого не осуществил, оборвав логику своего рассуждения, ограничившись исходной посылкой и финальным результатом (как часто пишут в математических и физических учебниках: как можно показать... и следует вывод, движение к которому предполагает две-три страницы громоздких и нетривиальных выкладок). Выполненные по индивидуальному заданию руководителя или на занятиях по методологии педагогики в системе аспирантуры (которая по новому образовательному закону уделяет значительно большее, чем ранее, внимание систематическому очному обучению аспирантов) такие «компрессивные» или «раскрывающие» по отношению к предложенному тренировочному тексту задания, с нашей точки зрения, очень ценны для подготовки исследователя-педагога.

К сказанному выше по поводу реконструкции смысла написанного добавим такую процедуру, которую необходимо осуществлять сегодня читателю педагогических текстов, — это *перевод содержания «с русского на русский»*. Это обусловлено такой особенностью современных педагогических текстов, как резкая трансформация языка в направлении широкого использования авторами терминов неоднозначных, напрямую без учёта контекста непереводимых. Приведём пример. Не желая высвечивать данные авторов, задействуем фрагмент текста из журнала «Высшее образование в России»: *формулу успешного университета, вписанного в нелинейный контекст современного глобального коммуникативно-информационного пространства, можно определить как универсальный центр*

превосходства и инвестиционных проектов. Надеемся, что нашему читателю очевидно, что перевод с русского на русский необходим и очень труден — в качестве одной из версий предложим такой перевод: успешный университет в современном мире является сообществом интеллектуалов высокого уровня, и обществу имеет смысл вкладывать деньги в развитие университетов.

Приведённый пример не является специально подобранной выжимкой — он распространён в публикационной педагогической среде очень широко, многие журналы намеренно переходят на такой стиль текстов, чтение текстов это крайне затрудняет. Потому перевод с русского на русский обозначен нами как отдельный пункт содержательного анализа.

Тексты философские и историко-педагогические. И наконец, следует кратко остановиться на такой части содержательного анализа текста, которая относится к работам, связанным с философией образования. Например, читая тексты представителей философского постмодернизма (М. Фуко, Р. Барта, Ж. Бодийяра и др.), исследователь-педагог осознаёт, что это учение напомнило всем, что человеку позволено быть таким, каков он есть, имеющим право на собственную позицию, на способ проявления себя в социуме; перестали игнорироваться человеческая телесность и чувственность [34]. Анализ содержания текстов авторов философии постмодерна позволяет читателю понять корни «новой» педагогики последней трети XX в., использовавшей отличный от предыдущих педагогических схем глоссарий, активно включившей в свои теоретические и практические сюжеты индивидуальный подход, идеи доверия к воспитаннику, ненасилия над ним, предоставления права выбора собственного образовательного маршрута. Читатель текста как одно из возможных может заключить, что эти прогрессивные «нововведения», несмотря на всю свою привлекательность, в отечественном образовании принимали зачастую экстремальные, крайние формы, и непродуманно «пересаженная» в традиционный российский императивный учебный процесс постмодернистская свобода приносила результаты карикатурные и хаосные.

Особый случай — чтение текста историко-педагогического, например хрестоматии. Здесь посредством соприкосновения

с текстом читатель ощущает дух того времени, когда был написан текст, познаёт историко-социальные корни выдвигаемых автором педагогических идей, особенности их текстового описания, проецирует их на современность. Темп чтения в данном случае более медленный, чем у текстов современных, режим чтения — повышенно включённый, размышляющий, сопровождаемый подробным конспектированием.

Логический компонент анализа текста. Здесь мы закономерно переходим от содержательного к *логическому* компоненту рефлексии педагогического текста и позиционируем в качестве основной процедуры реконструкцию читателем логики рассуждений автора анализируемого текста. Такая логическая реконструкция хода авторской мысли есть зачастую весьма тонкий и деликатный процесс, требующий огромных усилий читателя и не всегда быстро приводящий к успеху — проще говоря, читающему иногда так и не удаётся прийти «вместе» с автором к той мысли, к тому выводу или заключению, которое приведено в самом педагогическом тексте.

Этому может быть несколько причин. Например, сам автор в процессе молчаливого рассуждения при написании текста мог допустить замену тезиса, неправомерный логический переход от одного тезиса к другому (указав, что из некоего А следует некое В, а на самом деле такого следования нет), или недостаточно ясно сформулировать исходный тезис, посыл, который привёл его к выводу, описанному в тексте. Автор текста мог в процессе своих рассуждений допустить переход от утверждения, справедливость которого не вызывает сомнений только при выполнении некоторых условий, к утверждению, ссылки на эти условия не содержащему, или допустить неправомерное расширение круга объектов (феноменов, процессов педагогической действительности), для которых справедлив какой-либо его вывод или умозаключение. Автор читаемого текста мог осуществить поспешное обобщение, проявив несколько позиций частного характера, а затем сформулировав вывод обобщённый, но настолько широкий, что обосновать переход от малой выборки к совокупности большого объёма оказывается практически невозможным. Сходные возражения к логике текста могли бы быть предъявлены, если автором осуществляется аналогия, — такой

рискованный приём должен быть оформлен аккуратно, подкреплён соображениями по поводу своей законности. Автор читаемого текста мог нарушить правила формулировки определения процесса или феномена, а также правила классифицирования, о которых мы ведём речь на протяжении всей книги. Наконец, автор текста мог обозначить причину того или иного характера протекания исследуемого педагогического процесса, не проявив корректности такого обозначения, заменив несколько реальных причин одной-единственной, из всей совокупности условий, влияющих на педагогический феномен или процесс, выявить лишь неполное множество.

Подкрепим все эти позиции рядом примеров. В работах историков педагогики в последнее время звучит мысль о возвращении в отечественную школу ряда элементов школы советской (комплекс ГТО, участие школьников в спортивном ориентировании и других туристических мероприятиях, элементы патриотического воспитания), и на этой основе делается вывод о том, что этот процесс будет продолжаться [3]. Вероятность прогноза при этом не оценивается, логического обоснования он не получает и потому весьма сомнителен: нахождение *нескольких* признаков феномена (советская школа) на новом поле не свидетельствует о его полном проявлении.

Большой проблемой является формулировка в текстах педагогических определений: 1) авторы часто слабо осознают, что в правой части (раскрывающей феномен, обозначенный в левой части) в случае перечисления признаков они должны по возможности образовывать полное множество, покрывающее всё содержательное поле определяемого феномена; 2) представленные в правой, раскрывающей части признаки не должны пересекать друг друга; 3) они не должны друг друга исключать; 4) в раскрывающей части не следует путать различные «этажи», на которых расположены выделяемые признаки, к нескольким типам в один ряд не должны дополняться *подтипы*.

Например, если в педагогическом определении, ориентирующемся на формы психического отражения человеком окружающей действительности, справа представляются *две* позиции, связанные с интеллектуальными и эмоциональными компонентами, то такое определение критикуемо на основе известных из психологии *трёх*

форм психического отражения: интеллекта, эмоций, воли — отсутствие в определении волевого компонента есть причина его критики. Из этого примера будет ясен повод для критики аналогичного определения, содержащего в правой части, например, четыре компонента — два из них (или более) будут пересекать друг друга.

Ещё один пример. В определении содержания образования на основе источников опыта обучающегося справа обозначается совокупность, извлекаемая из четырёх источников: объективной реальности, учителя, самого ученика и его предшествующего опыта. Претензии к такому определению основываются на пересекании четырёх правых компонентов: объективная реальность включает два следующих субъекта (учитель и ученик), третий компонент (ученик) добавлен его же собственным опытом. Налицо также «разнотажность» представленных четырёх правых. Сродни этим нарушениям множественные допускаемые в текстах некорректные классификации, о которых мы ведём речь на протяжении всей книги.

Далее о нарушениях при использовании автором текста аналогий. Например, в тексте Е. А. Солодовой [53] модель усвоения учебного материала формулируется на основе аналогии механизмов человеческого усвоения информации и технических систем с памятью (радиотехнических цепей с распределёнными параметрами), но никаких даже минимальных попыток обосновать такую аналогию нет, и тем, кто знаком с проблемами функционирования человеческого мозга, очевидно, что такая аналогия просто неправильна. Приведённый пример не единственный — масса аналогий западных образовательных систем с отечественными как исследовательские аргументы весьма слабые.

Наконец, проявим на примере текста уход авторов от первоначального тезиса. В брошюре В. А. Попкова и В. Д. Жирнова «Болонский процесс — дорожная карта в никуда» (М.: Изд-во МГУ, 2005) критика начинается с самого Болонского процесса, в основном за обучение узкоспециализированным умениям и знаниям: «Обучение без установки на идеал всестороннего и гармоничного развития личности представляет собой “дрессировку” каждого человека на овладение тем или иным ремеслом. Оно формирует утилитарно не бесплодные знания, умения, навыки, которые не только

не обогащают, но и опустошают душу и уничтожают всякий дух... Если воспитание ориентирует на развитие способностей без заранее установленного масштаба, то оно формирует человека принципиально незаконченного, обучение без воспитания формирует законченного толеранта. Стратегическим направлением сокрушения системы образования и подготовки духовно ущербного толеранта в сфере образовательных услуг является предначертанный антифундаментализм обучения снизу доверху и сверху до низу».

Критика утилитарности Болонского соглашения перескакивает на критику толерантности как ценности, навязанной Западом, а затем вновь возвращается к критике антифундаментализма болонских идей. В результате всё и вся объявляется негодным. При всей неоднозначности идей Болонского соглашения оно, ориентируя на двухступенчатую модель высшего образования (бакалавриат — магистратура), объявляет первую ступень чем-то вроде общего высшего образования, на плечи которого и ложится фундаментальная подготовка, на уровне магистратуры приобретающая конкретные прикладные черты, непосредственно связанные с будущей профессиональной функцией выпускника вуза. Однако всё это имеет весьма отдалённое отношение к толерантности, критика которой вставлена внутрь критики Болонского процесса. Перескок с одного тезиса на другой и некритичный возврат назад очевидны, как и соседствование логических нарушений с содержательными.

Информация по поводу некорректности выделения одной причины педагогического феномена вместо нескольких представлена в конце параграфа 2.1.

К логическому компоненту анализа текста по педагогике относятся педагогические условия, очень часто присутствующие в работах разного жанра, наиболее часто — в диссертациях. Среди условий читателю, анализирующему текст, как минимум целесообразно выявить, к какому *типу* условий они относятся: к необходимым, без осуществления которых желаемый позитив в образовательном процессе недостижим, или к достаточным, осуществление которых обуславливает наступление желаемого позитива. Более скрупулёзный анализ представленных автором текста педагогических условий предполагает выявление условий необходимых, но достаточными

не являющихся, а также достаточных, не являющихся необходимыми. Например, предметная подготовка преподавателя в области науки, соответствующей той или иной учебной дисциплине, является условием для успешного усвоения студентами её содержания *необходимым*, но отнюдь *не достаточным* — необходимо выполнение условий владения преподавателем методикой организации деятельности студентов, наличия учебных средств для формирования умений, а также условия мотивированности студентов к учёбе и ряд других. Наш анализ показывает, что в большинстве случаев в педагогике комплекс необходимых условий образует множество, кодируемое как условие достаточное, однако существует и ряд особых случаев, когда, например, автор формулирует достаточные условия с «избытком», из которых для кодировки необходимого можно некоторые из предъявленных исключить.

Всё описанное вполне относится как к педагогическим текстам утверждающим, креативным, так и к критически осмысливающим педагогическую действительность и описывающие её тексты. Здесь возможны в грубом приближении три случая: согласие читателя с критикой автором кого-либо; его несогласие с критикой по причине нарушения самим критиканом логической и содержательной корректности; несогласие с методом критики, но согласие с полученным критическим результатом.

И что в результате?.. Всё обсуждённое выше позволяет нам утверждать, что рефлексивный компонент анализа педагогического текста проявляет *конструктивную* составляющую, что выражается:

— в том, что обозначенные в источниках или самостоятельно выявленные на основе анализа текста *противоречия* педагогической действительности становятся для начинающего автора основой или отправной точкой собственного исследования — выделяя в выявленном противоречии тот или иной узкий аспект, автор развивает его в своей работе и конструирует собственные подходы к его разрешению;

— в том, что обозначенные противоречия (или выявленные самим автором) могут привести его к нахождению одного или нескольких их «производных», на которых сам автор текста явно не акцентировался, — диссертант получает интересный сюжет для будущей собственной работы;

— в том, что обсужденное в статье осмысление читателем способов текстового представления авторами собственных мыслей и процесса их развития формирует у него соответствующие умения по отношению к собственной деятельности аналогичной направленности;

— анализ текста, сочетающий все обсужденные в статье процедуры, разнообразные и многоплановые интеллектуальные упражнения на исследовательском поле педагогики, безусловно, формирует у педагога-исследователя и креативное начало, собственный педагогический стиль и неповторимый индивидуальный, авторский научный подход — в единстве общепринятых регулятивов и индивидуально предпочитаемого (исследовательского «почерка»).

Ещё раз о реконструкции смыслов, или педагогическая герменевтика. Представляя читателю проблему анализа педагогического текста, мы не можем не вспомнить постепенно внедряющиеся в педагогику герменевтические подходы. Слово «герменевтика» имеет древнегреческое происхождение и первоначально обозначало искусство интерпретирования, истолкования различных текстов, а также их перевода на другой язык — такого, при котором смысл написанного максимально адекватно передаётся в самом тексте и воспринимается зарубежными реципиентами. Возникнув в Древней Греции, это слово сразу же пропозиционировало обучение и воспитание как главные сферы своего практического «приложения»: обучение чтению и литературе начиналось там с изучения поэм Гомера, понимание содержания которых вызывало у обучавшихся значительные трудности из-за мифологичности их содержания, давнего написания, и афинские учителя грамматики (грамматисты) должны были обучать своих учеников истолкованию этих текстов, «прибегая к критике». Позже возникла филологическая герменевтика, изучавшая методы и приёмы истолкования содержания и перевода античных текстов. В Средние века возникла библейская экзегетика, истолковывающая тексты Священного писания, а позднее юридическая герменевтика, предметом которой стали истолкования юридических документов. Историки и методологи науки отмечают, что до начала XIX в. герменевтики как целостного учения и относительно самостоятельной отрасли науки не существовало — лишь

в 1819 г. немецкий философ Ф. Шлейермахер провозгласил проект создания «искусства понимания, которого до этого не существовало, хотя имелись специализированные герменевтики» [34].

Сегодня работы по педагогической герменевтике пока ещё немногочисленны, однако мы имеем основания надеяться, что полноценное проникновение герменевтических методов позволит сформировать нечто подобное самодостаточной, целостной теории анализа педагогических текстов, что, несомненно, будет способствовать повышению статуса педагогической науки. К рассмотрению герменевтики мы ещё планируем вернуться в заключительной четвёртой главе.

С какими методами исследования сопряжён анализ педагогического текста? Анализ педагогического текста неизбежно сопряжён с комплексом методов педагогического исследования, среди которых *интерпретация*, отражающая превращение той или иной формальной системы в язык, описывающий ту или иную предметную область, — она сама и значения, приписываемые символам и формулам, также называются интерпретацией. В педагогическом тексте интерпретация предполагает раскрытие смысла и значения терминов и клише, употребляемых в педагогических изданиях, раскрытие контекстного значения терминов, компрессированное представление фрагментов текста, смыслорасширяющие записи читателя, формулирование смысла и сути излагаемого в формате *stans rede in uno*, иногда перевод «с русского на русский», если сам автор читаемого текста выразил мысль используя запутывающие метафоры, иноязычные термины и т. п.

Анализ педагогического текста сопрягается и с известным в методологии *анализом систем знаний*. Как справедливо отмечает в работе [38] А. М. Новиков, системы знаний выражаются с помощью языка. Например, если какую-нибудь педагогическую теорию или концепцию перевести на английский язык, то она скорее всего не будет адекватно воспринята; более того, использование языка как носителя понятий в системах знаний предполагает ту или иную логическую систематизацию и логически организованное употребление языковых единиц для выражения знания — это проявляет связь данного метода с анализом текста.

Анализ педагогического текста неизбежно связан с методом *изучения исследователем литературы, документов и результатов деятельности*; также он связан с известным в науковедении методом экспертизы, о котором подробно шла речь в главах второй и третьей. Анализ педагогического текста также связан с обозначенными А. М. Новиковым [40] теоретическими методами: *конкретизации* читателем общих проявлений и тенденций развития педагогической реальности; *мысленного эксперимента*, в который включается читатель, адресуемый к описываемым сюжетам педагогической действительности и управляющим ими закономерностями; методом *выявления и разрешения противоречий*, методом *сравнения* теоретических позиций различных авторов, философско-психологических оснований пропагандируемых педагогических воззрений, подходов, обучающих методик и т. п.

Современное педагогическое «академическое письмо». Раскрывая заявленный термин, отметим, что наиболее близким к нему среди известных науковедческих понятий является клише «*язык науки*» — многокомпонентный конструкт, включающий используемые в той или иной её области термины, их содержательное наполнение, те особенности их смыслового звучания, которые характерны именно для конкретной отрасли знания, распространённые семантические клише, принятые и понятные специалистам, наконец, специфику стиля научной речи (письменной и устной). Для естественных и технических отраслей знания *язык науки* включает и специальные средства представления знания (диаграммы, формулы, специальные знаково-символические средства, графика и т. п.). В нашей книге мы адресуем рассмотрение исключительно в область педагогического знания и считаем целесообразным сфокусировать внимание на различных стилях изложения, выявленных в процессе анализа достаточно большого массива статей, книг, монографий, учебников и пособий по педагогике. Подробно об этом уже шла речь в нашей книге, и теперь мы спроецируем представленное выше рассмотрение в проблему «педагогическое академическое письмо».

Обсуждая «академическое педагогическое письмо», мы неизбежно сталкиваемся с проблемой адекватности восприятия содержания текстов читателями и с мотивационными аспектами чтения

педагогических произведений. В связи с этим педагогический социум очень часто сегодня сталкивается с путаницей (смешением) представления знания *научного* и имитирующего его представления *научообразного*, в котором «за деревьями леса не видно», и сложность терминов, стилистическая непривлекательность изложения, необходимость перечитывать и переводить на понятный язык чуть ли не каждую фразу и т. п. крайне затрудняют понимание сути излагаемого и не мотивируют читателя к вдумчивому чтению, осознанию того, о чём пишет автор. Это обстоятельство заставило нас обозначить трудные для решения проблемы термином «живое знание» и позиционировать общие подходы и определения в область педагогических текстов.

«Живое знание» в педагогике. «Знание живое» — словосочетание, имеющее в качестве английского эквивалента «living knowledge», в начале XX в. использовали философы Г. Г. Шпет, С. Л. Франк и ряд других авторов. В частности, в книге «Живое знание» С. Л. Франк говорит о живом психологическом знании, выдвигая в качестве его основных признаков открытость и недосказанность, задействование связи науки и искусства [17]. Автор особо отмечает, что искусство на столетия опережает науку как в познании неживого и особенно живого, — наука же «анатомирует», искусственно дробит мир на различные части, сегменты, зачастую имеющие свойство не склеиваться, не синтезироваться в некое целое; при этом особый упрек из уст автора звучит в адрес наук о человеке, к числу которых педагогика по праву относится. При этом в структуре «живого знания» автор включает так называемые предзнаковые формы знания, элементы интуитивного мироощущения, неконцептуализируемые образы окружающего мира, житейские понятия неясного происхождения, а также собственно знание в традиционном понимании. В последнем особенно выделяется «знание о знании» — фактически это отрефлексированные концепты знания, и знание о незнании, в частности, то, что, согласно Я. Коменскому, является источником жажды знания, движения в направлении обретения мудрости в широком смысле слова [17]. Анализируя данные проблемы в обстоятельной статье, В. П. Зинченко в заключение описания феномена «живого знания» упоминает о том, что любой текст как

носитель знания, с одной стороны, сопротивляется чтению и интерпретации, а с другой — *взыскует* читателей и интерпретаторов [17].

Последнее клише мы считаем возможным раскрыть как целесообразное стремление автора текста к тому, чтобы его мысли, умозаключения, логику обоснования и доказательства нетривиальных утверждений, смысловые наполнения излагаемого мог адекватно желаемому воспринять, интериоризировать, отрефлексировать, при необходимости воспроизвести и продуктивно использовать в различных форматах читатель. Это, в свою очередь, предполагает как обязательное исходное условие *восприимчивости текста* его способность к созданию в сознании реципиента динамической последовательности образов, функционирующих «по сценарию», заложенному в авторском тексте, в котором логически обосновываются те или иные выводы, выявляются предпосылки того или иного феномена и описывающего его знания, динамика их развития, приводящая к конкретной форме его существования и проявления в обсуждаемый момент времени и т. п. При этом, конечно, чем большее число читателей способно на создание в своём сознании такой образной основы, тем выше показатели востребованности текста, его читаемости, воспроизводимости заложенных «первичным» автором идей читателями. И всё это представляет собой сегодня актуальную проблему педагогического научного социума.

Актуальность этой проблемы связана, по нашему мнению, со слабой востребованностью, низкой «читаемостью» педагогических книг, статей, монографий и даже учебных пособий, не говоря уже о таком академичном жанре, как диссертации по педагогике. Это выявляется, в частности, из анализа данных, отражающих публикационную активность авторов и индексы их цитируемости (как начинающих, так и известных в педагогике), например, на основе известной сегодня базы РИНЦ, и отчасти, конечно, объясняется невозможностью исследователя или педагога-практика охватить лавинообразно нарастающий в последние два десятилетия массив информации даже по какой-либо весьма узкой проблеме. Однако у нас есть серьёзные основания утверждать, что только одним этим обстоятельством причины низкой востребованности текстов по педагогике не ограничиваются.

Направляя дальнейшее рассмотрение в это русло, мы постараемся обозначить и обосновать те особенности текстов образовательной тематики, которые обуславливают весь описанный негатив, и, конечно, сформулировать в дискуссионном формате ряд критериев, которым могли бы отвечать реально востребуемые читателями тексты.

А почитав реальный текст... Позиционируя в качестве средства преодоления описанного широко проявляющегося негатива феномен «живое знание», мы представим (насколько бы вычурным это ни казалось) его антипод — феномен «знание *мёртвое*» и его покомпонентное авторское наполнение. В качестве первого приведём тезис о зачастую очень непривлекательном литературном стиле многих педагогических повествований. По образному выражению А. М. Новикова, это ярко высвечивается анекдотичной ситуацией, когда вместо простого и понятного «для чего попу гармонь?» используется якобы придающий научную значимость его научный «перевод»: о целесообразности использования нещипковых музыкальных инструментов лицами духовного звания! Громоздкими, пересыщенными высокопарным стилем, часто содержащими иностранные заимствования фразами и оборотами (вместо простого «нехватка, недостаток учебного времени» якобы более академичное «ограниченный, а иногда — лимитированный бюджет (ресурс) учебного времени»), излишней тягой к использованию философских понятий и категорий характеризуются сегодня тексты во многих известных источниках педагогического направления. И эта особенность не имеет тенденции к изживанию!

Зачастую литературная, стилистическая непривлекательность текстов «соседствует» с бессодержательностью написанного. Так, для педагогических текстов характерна — особенно в последнее время — тяга к многочисленным перечислениям, с использованием избитых, повсеместно употребляемых выражений, отчасти потерявших для читателей свой изначальный смысл. Например, в одном из источников (по этическим причинам не указываемом) перечисляются методологические функции педагогического образования: прогрессообразующая, ценностно-ориентационная, интеграционная, междисциплинарная, культурно-гуманизирующая,

прогностическая, практическая (укрепление связи со школой) — при этом каждая кратко расшифровывается самыми общими «хрестоматийными» словами. При первом знакомстве с выделенными компонентами становится очевидным, что никакого отношения к методологическим функциям (как заявлено автором) они не имеют — это обычные, традиционные функции педагогического образования, вдобавок ко всему часто нелепо интерпретированные: интеграционную функцию автор расшифровывает как *«обоснование нового типа университетского образования как общего поля модернизационной деятельности всех факультетов в сфере образования»*. Убивающая нелепость формулировки, отсутствие смысла, повторы слов — всё это не вызывает никакой положительной эмоциональной реакции от прочитанного, зачастую лишь отвращение.

В последнее время методологи науки во весь голос говорят об интеграционных процессах, в частности, охвативших и педагогику, и выражающихся в использовании исследователями проблем образования различных мета- и междисциплинарных терминов, подходов, методов исследования и описания феноменов и процессов. Никто не спорит с очевидным, однако зачастую в текстах педагогических статей и книг в связи с этим появляются, например, такие «междисциплинарные» сюжеты анекдотичного содержания: *«масштабные исследования свойств открытых неравновесных, нелинейных систем и процессов в многомерных пространствах современного социума позволяют с наибольшей полнотой и степенью определённости выявленных тенденций и социально знаковых фактов методологически обоснованно выстраивать концептуальный фундамент устойчивого развития, стабильности и прогнозирования стратегий и ценностно-смысловых концептов социокультурного развития в различных пространствах социума»* (по очевидным причинам источник не упоминается). Жуткое нагромождение мета-научных терминов, абсолютно непереводаемая на обычный «живой» язык абракадабра!

И этот пример далеко не единственный: масса исследователей-педагогов заявляют в текстах синергетический подход (при этом в разговоре знания сущности термина «самоорганизация» не проявляют — даже в общем ракурсе, не говоря уже о конкретном,

«сюжетном» его наполнении); сплошь и рядом используются адресации к системному подходу (при этом в лучшем случае с огромным трудом такой автор называет в хаотичном, неранжированном формате избранные компоненты своей «системы» и проявляет общее понимание связей между некоторыми из них — однако никакого понимания полноты, степени открытости или изолированности, уровней структурной организации и т. п. в подавляющем большинстве случаев не выявляется); всё что ни лень именуется методологией и... огромное множество аналогичных нелепостей можно вычитать сегодня в текстах горе-писателей.

Что же делать?.. Во всех перечисленных случаях «рецепт борьбы с негативом» в области академического письма весьма прост и даже, возможно, тривиален — он выражается формулой: «знаю, чего не надо делать, и стараюсь не делать этого», не употребляю не относящихся к сути дела терминов, не увлекаюсь иностранщиной, формулирую мысли коротко и внятно, несмотря на желание солидно выглядеть в научном сообществе, демонстрировать свою эрудицию и т. д. Гораздо сложнее обстоит дело с многозначными терминами, настолько прочно укоренившимися в педагогическом словоупотреблении, что точный смысл многих из них оказался просто забытым — они стали расхожими штампами, ни к чему не обязывающими клише, и ракурсное, сюжетное их значение во многих случаях даже не пытаются разгадать читатели. К таким, в частности, относятся *суффиксно образованные* педагогические понятия: личность — личностно-ориентированный подход; проблема — проблемное обучение; кластер — кластерное обучение; корпорация — корпоративный университет; деятельность — деятельностный подход; компетентность — компетентностный подход; развитие — развивающее обучение и ряд аналогичных.

Трудность заключается в том, что если, например, в отечественной педагогике *развивающее обучение* имеет две версии (школа В. В. Давыдова, ориентирующаяся на доминирование в процессе обучения теоретического содержательного обобщения, и школа Л. В. Занкова, предполагавшая раннее обучение школьников на высоком уровне трудности), то уже *проблемное обучение* — около десятка таких версий (В. Оконь, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев,

И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, Е.В. Ковалевская и ряд других авторов), а *компетентностный подход* — ещё больше. Аналогичная ситуация с деятельностным подходом. Приведём только несколько примеров. В «первородном», классическом понимании психолого-педагогический деятельностный подход восходит к научной школе П.И. Гальперина и ряда его последователей (например, Н.Ф. Талызиной), разработавших для учеников начальной школы, как сказали бы теперь, технологию, предполагающую предъявление обучающимся «скрипта» — ориентировочной основы действия, а затем ряд этапов, закрепляющих первоначально сформированное умение, операцию и т.п. (подробно об этом рассказано в многочисленных источниках). Сегодня сторонниками деятельностного подхода называют себя многие научно-практические школы. При этом одни авторы предполагают реализацию такого подхода путем разбиения тех умений, которым необходимо кого-либо обучить, на ряд последовательно осуществляемых мини-шагов, над каждым из которых следует работать отдельно, а затем — агрегирования всего реализованного на отдельных этапах в единую цепочку. Другие авторы предполагают совершенно иную ориентировочную основу действия — гораздо более обобщённую и, как правило, междисциплинарную, которая, будучи сформированной у обучающегося, проявится (как в ряде частных случаев общая закономерность) при решении конкретных задач в различных учебных дисциплинах. Наконец, известны такие исследователи, которые деятельностным подходом называют любую обучающую методику, технологию и т.п., в которой хоть в какой-то (пусть самой малой, незначительной) мере проявляется самостоятельная деятельность обучающихся.

Аналогичная ситуация произошла и с появившимся в начале 90-х гг. XX в. термином «контекстное обучение». Первоначально определённый А.А. Вербицким как тип обучения, в котором моделируются в процессе профессионального обучения ситуации, аналогии которых возникнут в реальной профессиональной деятельности будущего выпускника вуза, сегодня в расширительных интерпретациях многих авторов педагогических текстов и исследователей этот тип обучения потерял свою специфичность, «индивидуальную

окраску», и, согласно их трактовкам, почти любое вузовское обучение можно назвать контекстным.

Смысловая корректность и смысловая насыщенность. Из всего сказанного должно стать понятным, какие проблемы возникают в рамках академического письма в связи с отмеченной выше широко проявляющейся полифонией смыслов терминов, категорий и основных понятий педагогики. Потому мы и заявляем в качестве ключевых слов *смысловую корректность*, понимая под этим максимально возможную для гуманитарного знания точность выражения авторской мысли, объяснение читателю того, что имеется в виду, когда используется какой-либо из перечисленных выше терминов (или им подобных) — например: *развивающее обучение (по В. В. Давыдову)*, или развёрнутое, предполагающее смысловой комментарий, например, такой: *«используя термин “деятельностный подход”, мы прежде всего делаем акцент на включении обучающихся в... (такой-то вид деятельности)»*, или: *«говоря о проблемном обучении, мы добавляем в описанную в статьях И. Я. Лернера структуру познавательной деятельности студентов... (такой-то элемент, недостаточно полно проявленный цитирующим автором)»*.

К смысловой корректности вплотную примыкает декларированная в списке ключевых слов *смысловая насыщенность* текста, предполагающая удерживающий внимание читателя достаточно «сжатый» (компрессированный) стиль изложения, ёмко и концентрированно выражающий суть излагаемого, а если и допускающий вынужденные отвлечения в сторону, то в качестве «компенсации» периодически предлагающий читателю резюмирующие фрагменты, в которых *stans pede in uno* (стоя на одной ноге — лат.) излагается суть описанного в каком-либо предшествующем отрывке текста. Например: *итак, вопреки... (какому-либо устоявшемуся мнению, утверждению) мы полагаем... (суть авторской позиции) и представляем это схематично такой цепочкой... Смысловая насыщенность содержания педагогического текста предполагает также проявление автором продукта смысловых, сущностных уточнений различных фрагментов описания исследуемого в работе феномена или процесса, к числу которых относятся примерно такие стилистические клише:*

— несмотря на существенные различия между... (такими-то педагогическими понятиями, особенностями протекания педагогических явлений), проявляется и определённая степень сходства, которую нельзя игнорировать... (далее идёт расшифровка сказанного);

— многие авторы, исследователи и практики образования считают абсолютно одинаковыми, можно сказать, тождественными... (такие-то конструкты), однако внимательный анализ выявляет и некоторое различие... выражающееся... (в том-то);

— традиционно считается, что тезис «урок — основная форма учебно-воспитательного процесса в школе» принадлежит известному педагогу прошлого Я. А. Коменскому, однако это не более чем миф, расхожее заблуждение — данный тезис является «порождением» одного из постановлений ЦК ВКП(б) от 1932 г.

Резюмируя текстологическую рефлексия, отметим такое клише, как «текст отвергаемый» — фальсификация может происходить на основе несоответствия действительности приводимых в тексте фактов или на несостоятельности логических форм авторского рассуждения, а также на нечитаемом наукообразии авторского продукта. Также будет вполне понятным клише «текст, отложенный для последующего к нему возвращения, дополнительного додумывания» и «текст, востребуемый непосредственно после прочтения». Первое обуславливается интересным, нестандартным описанием в книге или статье некоего фрагмента педагогической действительности, не ясного с первого предъявления, второе — описанным в читаемом материале тем или иным результатом, готовым к практическому применению или к использованию в качестве референтной ссылки, понятной и ясной самому читателю и педагогическому сообществу, или в качестве грамотного аналога исследовательской деятельности на поле педагогики.

Работа исследователя с текстом. В процессе работы с текстом книги, статьи, монографии реципиент подчёркивает заинтересовавшие его места, снабжает их своими знаками — для последующего использования. Иногда происходит создание вторичного текста — результата критического осмысления текста первичного, содержащего:

— компрессивные записи заинтересовавших читателя фрагментов, написанных излишне «длинно», витиевато, развёрнуто;

— смыслорасширяющие записи, включающие подробное разворачивание-раскрытие фрагментов, недостаточно раскрытых самим читаемым автором;

— схемное представление логики текста читаемого автора — знаками и символами (кругами, квадратами, стрелками и т. п.), хорошо понятными читателю;

— запись вопросов, мысленно задаваемых читателем автору воспринимаемого текста и связанных с содержанием текста, выражающих сомнения читателей в содержании, ему предъявленном; сюда относится и обращение читателя к ссылкам, отражённым в списке литературы к читаемой книге или статье, соотнесение содержания, отражённого в ссылках, и того, как оно транслировано в читаемый текст;

— запись вопросов автору текста читаемого, ориентированных на логику выражения авторской мысли (откуда следует та или иная мысль, как она связана с предшествующим ей содержанием, достаточно ли корректно проявлена причинно-следственная, условная, индуктивная, дедуктивная, сопоставительно-сравнительная и др. связь, корректна ли использованная аналогия, экстраполяция, каких звеньев в логической цепи не хватает, можно ли их восстановить за автора читаемого произведения);

— параллельный анализ нескольких текстов аналогичной тематики и нескольких текстов изучаемого автора; использование базы eLibrary для открытия цитат работ изучаемого автора, обследование их на предмет точности понимания смысла первичного текста, фрагментов, оцениваемых позитивно, а также критикуемых;

— депонирование прочитанного текста — в качестве источника для будущих ссылок позитивного или критического содержания, в качестве образца «как писать надо» или в качестве контробразца «как писать никогда не надо».

Обсудим из всего вышеперечисленного *параллельный анализ текстов* и приведём пример по поводу различных текстовых определений базовых конструкторов педагогики — это связанных с понятием педагогической технологии. В.П. Беспалько в своих текстах определяет технологию как систематичное и последовательное

воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса; Д. В. Чернилевский и О. К. Филатов под технологией понимают системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приёмов и условий, необходимых для процесса обучения; М. М. Левина технологией называет упорядоченную деятельность педагога, предусматривающую ответные действия учащихся. Особо в этом ряду стоит определение технологии Н. Е. Щурковой — автор считает технологией прикладную педагогическую дисциплину, обеспечивающую реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически бережного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог. В. А. Сластёнин предлагает такое определение технологии: законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надёжности и гарантированности результатов, чем при традиционных методиках обучения. М. В. Кларин отмечает, что сильной стороной педагогической технологии является конструирование такого учебного процесса, при котором чётко фиксируются цели обучения, на которые ориентируется учебный процесс, а также программа действий педагога по их достижению, включающая как «движение» к запланированному результату, так и его осмысление и коррекцию.

Выявивший такое полифоничное на первый взгляд представление педагогической технологии автор-исследователь в качестве одной из возможных процедур осуществляет анализ степени сходства компонентов различных определений и последующий их синтез, соединяющий выявленные сходные компоненты с добавлением того, что в них не отражено. Таким синтетическим актом может стать выявление во всех определениях детального, этапного представления деятельности обучающего и обучаемых, при котором все этапы чётко обозначены, логически и содержательно взаимосвязаны и направлены на достижение заранее определённого образовательного результата.

Отмеченные выше процедуры анализа текста предполагают в качестве одного из возможных результатов создание исследователем вторичного текста, конспектирующего изученное содержание авторским удобным читателю способом (обычный текст, схема и т. п.), «перетягивающего» содержание и логику текста первичного (анализируемого), формулирующего перспективные направления дальнейшего собственного исследования.

Рассмотренный полиаспектный анализ педагогического текста естественным образом трансформируется в рассмотрение проблемы текста понимаемого.

4.3. Научно-педагогический поиск в контексте смыслового отражения педагогической действительности, проблема понимания педагогического знания

Понимание текста в философии и науковедении; педагогический контекст понимания текста; «знание о незнании»; понимание и смыслорасширяющие фрагменты текста для пояснения смысла написанного; понимание читателем логики автора текста; частные аспекты понимания

Общенаучный пласт проблемы. Этот аспект педагогического исследования представляет собой его «тонкий пласт», с одной стороны, и то, что должно в этом исследовании обязательно присутствовать, если оно претендует на статус современной отрасли социогуманитарного знания — с другой. Категория рационального смысла, восходящая к выявлению сущности знания, тех его аспектов, свойств и отношений зависимости, которые скрыты от исследователя при первом, поверхностном «контакте» со знанием, уже была обсуждена в предшествующем изложении, — в этом параграфе мы уделим главное внимание категории *понимание*.

В нашем рассмотрении мы будем исходить из того, что «*понимание* есть духовная сторона любой человеческой деятельности, бытия человека-в-мире, в котором переживается и осмысливается его меняющаяся и непреходящая уникальность» — так рассматривает интересующую нас категорию в своих работах философ

Е. К. Быстрицкий [12]. В этом определении мы подчёркиваем фундаментальное значение категории понимания как отражения и постижения особенного и индивидуального в процессе педагогического поиска, с одной стороны, и в тех результатах, которые этот поиск собирается транслировать в педагогический социум — с другой.

Раскрывая этот не очень понятный с первого предъявления тезис, отметим прежде всего, что внимание к феномену *понимания*, его природе, роли и значению в научно-познавательной деятельности является одной из характерных особенностей современного этапа философского и методологического исследования науки. При этом если, например, *рефлексия* — понятие, тесно связанное с категорией понимания, — принадлежит к числу классических категорий философской методологии и речь может идти о детализации отдельных её составляющих, то категория *понимание* только начинает по-настоящему входить в методологический обиход.

Продолжая содержательное раскрытие заявленной в заглавии проблемы, сделаем отсыл к естественнонаучному знанию и отметим, что в первом приближении, открывая нечто новое в окружающей природной действительности, учёный стремится «вписать» открытое в существующую систему мировоззренческих координат, «картину мира», осмыслить результат с точки зрения общих «правил» (подвести «частное под общее»), категоризировать его в существующей системе понятий, — говоря проще, *объяснить* его. (Конечно, приведённые рассуждения обращены к читателю, как правило, не владеющему естественными науками и их методологией, и потому несколько упрощены и схематизированы — всё написанное не включает открытия, приводящие к смене парадигмы науки, но такие открытия нам сейчас не очень важны, а процедура естественнонаучного *объяснения* просвечена если и с погрешностью, то не слишком искажающей реальность.)

Иная ситуация в гуманитарном знании — в нём, по выражению В. С. Швырёва [12], с самого начала нет иллюзии «прозрачности», его объекты, в отличие от природных, требуют гораздо большей степени «расшифровки», «раскодирования». Иными словами, они не дают исследователю возможности заранее наложить на исследуемый объект определённую сетку познавательных норм, которой он

располагает в рамках рационально-понятийной картины мира. Это, в частности, означает, что дистанция между объяснением и пониманием в естественных науках гораздо меньше, чем в социогуманитарных. Кроме того, философы, анализирующие данную проблему, отмечают, что анализ проблемы понимания в гуманитарной области знания как процесса предполагает учёт внутреннего полифонического взаимодействия различных традиций, исследовательских программ смыслообразования — потому такая проблема выводит её исследователей на комплексный, междисциплинарный характер работы, учёт историко-научных, социопсихологических, культурологических, философско-мировоззренческих аспектов.

Педагогический контекст понимания. Перейдём теперь к педагогическим аспектам проблемы понимания и начнём с традиционного ракурса, относящегося, например, к анализу педагогических текстов. Если имеется некоторый авторский текст, то очевидно, что автор вложил в него индивидуально воспринимаемое содержание, транслированное читателю, смысл, собственные эмоции и переживания. Понять текст означает вскрыть тот содержательный ракурс излагаемой информации, которого придерживался автор, вскрыть неявно выраженные им смыслы, интериоризировать их и в некоторой степени пережить вместе с автором то эмоциональное состояние, которое переживал он сам в момент написания текста. Таково значение категории *понимание* в герменевтике, таково это значение в традиционной методологии науки.

Следующий уровень понимания связан с *интерпретацией* содержания педагогических текстов — логическое определение выделенного курсивом феномена раскрывает его как приписывание значений исходным символам. Сложность задачи интерпретации связана с тем, что утверждает Л. Витгенштейн: «Язык переодевает мысли, и притом так, что по внешней форме этой одежды нельзя заключить о форме переодетой мысли» [12]. Потому читающий педагогический текст исследователь, как правило, *переводит* высказанное автором на доступный ему язык, пересказывает своими словами написанное, не только «вскрывая» авторские смыслы, но и наполняя написанное смыслами новыми, такими, о которых, быть может, не догадывался и сам автор текста. Умение вскрыть

эти смыслы, пересказать их своими словами, продуцировать смыслы новые (смыслы читателя) — это свидетельствует о понимании текста реципиентом. Подробно процесс анализа педагогического текста был обсуждён в предыдущих параграфах книги, а сейчас постараемся вывести проблему понимания в педагогическом исследовании за рамки текстов и определить, что такое поисково-исследовательская стратегия, позиционирующая себя на уровне *понимания* задействованного знания и методов его получения.

Для этого, по нашему мнению, подходит определение понимания, данное Н. С. Автономовой: «понимание предстаёт как фундаментальная разумная функция *схватывания в формах единства, связности и целостности* фактов, фрагментов, выполненных в любом материале, посредством которого оперирует человеческое сознание на различных его уровнях» [12]. Продолжая цитирование, сфокусируем мысль на таком тезисе: «Построение целостностей или, иначе, понимание, никогда не происходит само собой, автоматически, на основе суммирования наличного материала, но всегда требует отрыва от налично данного, игры фантазии, интуиции, воображения... И это очень важно; не понимание — часть интуиции, как полагают некоторые исследователи, а напротив, интуиция — часть, а точнее, инструмент понимания» [12].

Это определение представляет понимание как синтетическую интеллектуальную деятельность высокого уровня, и применительно к педагогическому исследованию полноценная реализация *функции понимания* означает:

— проявление автором не только смыслов и целевых назначений компонентов или этапов исследовательской программы, но и той связующей канвы, которая опосредует ту или иную выбранную исследователем последовательность осуществления поискового замысла;

— проявление автором (или авторским коллективом) осознания того, какие философские и психологические основания имеются у той теоретической идеи, методики или технологии, которую предлагают поисковики социуму, есть ли среди них какая-то одна «моноконцепция» или это синтез нескольких известных продуктов философского или психологического ракурса;

— в предыдущий пункт необходимо добавить осознание авторами того или иного педагогического креатива не только генеза, но и исторической эволюции обсуждаемой предпосылочной фундаментальной идеи — того, как она модифицировалась на различных исторических этапах (очень показательна в этом смысле идея дифференциации обучения, которая то углублялась, то отвергалась социумом, то возникала вновь в существенно изменённых по сравнению с предшествующими периодами форм), что конкретно представляла из себя на этапе, ближайшем к моменту авторской разработки;

— осознание автором педагогического проекта того, как конкретно вписывается та или иная авторская «частность» (идея, методика, подход, технология) в общий контекст образовательного пространства, какие приращения в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах личности участников образовательного процесса сможет обусловить её внедрение, какие общезначимые качества личности могут быть в «сфере охвата» продукта авторского поиска, предполагается ли не «сиюминутный», а отсроченный и сохраняющийся педагогический эффект;

— в завершающем пункте приводимой расшифровки отметим, что «частью» обсуждаемого в данном параграфе *понимания* является авторская *эмпатия*, предполагающая анализ и осознание автором-поисковиком того, как новая идея и обрамляющие её педагогические акции будут восприняты теми обучающимися, которым они предназначены, какие мотивационные «струны» они заденут, какой отклик может возникнуть на предложение участвовать во внедрении и апробации предлагаемого (здесь присутствуют и рациональные компоненты, и воспоминания автора о себе в прошлом, и интуиция, и жизненный опыт), какое влияние на ожидаемый результат может оказать та степень принятия микросоциумом предлагаемых исследователем идей, которая имеется в наличии или предполагается.

Необходимость всего этого вытекает из того почти очевидного на сегодня обстоятельства, которое обозначается тезисом: обучаемый (ребёнок, школьник, студент) не просто «уменьшенный» обучающий преподаватель; духовный мир обучаемого не тождествен

духовному миру обучающего — он отличается качественным своеобразием, «устроен» иначе и зачастую центрирован вокруг иных (нежели у педагогов) вещей, представлений и переживаний; это иногда мир с иной логикой, ценностями и идеалами. Потому исследовательская программа должна предполагать те «погрешности» в процессе своей реализации, которые могут возникнуть по причине недостаточного мотивационного потенциала у участников образовательного процесса, непонимания ими смысла и значимости целей, достигаемых разработчиком. Это означает, что наряду с представленными и подробно раскрытыми в самом начале пособия «рациональными» ракурсами (когнитивный, логический, психологический, праксиологический и др.) поисково-исследовательская деятельность в педагогике может и должна быть рассмотрена и в *интуитивно-эмпатийном* ракурсе, кратко только что раскрытом.

Знание о незнании. Раскрывая науковедческий феномен «*педагог-исследователь понимающий*», нельзя не отметить и то, что именно рефлексивный, связанный с *пониманием* педагогической действительности аспект наряду со знанием о знании (понимаю то, что знаю) позволяет исследователю сформировать у себя *и знание о незнании* — это второе не менее важно, чем только что помещённое в скобки первое. Это важно потому, что явно просвечивает «белые пятна» педагогического знания и причины их существования: незнание тех или иных психологических механизмов, без которых педагогика в том или ином конкретном направлении двигаться не в состоянии; нечёткость и расплывчатость философских оснований того или иного социального феномена или психологических концепций, его описывающих; неготовность учёного социума к полноценному исследованию какой-либо проблемы, инерция и стереотипы научно-педагогического мышления и т. п.

Обсуждая заявленную в заглавии параграфа проблему, нельзя хотя бы кратко не сказать о *временном* её формате — прежде всего имеется в виду уровень понимания того или иного педагогического концепта, уровень раскрытия исследователем сути изучаемого феномена или процесса. (В цитированной выше философской работе [12] один из авторов использует для обозначения этого процесса *стадийное* представление и *метафорически* проявляет его

суть в образе матрёшек, находящихся одна внутри другой, — последовательное вскрытие игрушки позволяет найти всё более малую по размерам матрёшку, что символизирует открытие всё более тонкого не лежащего на поверхности пласта исследуемого феномена.) Временной формат в связи с категорией «понимание» означает, что в большинстве случаев «движение вглубь темы», приводящее к пониманию высокого уровня, никогда не происходит быстро — оно сопровождается долговременным размышлением над проблемой, сопоставлением множества точек зрения, найденных в различных источниках (книги, монографии, полемические статьи и очерки, выступления на конференциях и т. п.), порой не совпадающих или вообще полярных, иногда доводящих до состояния когнитивного диссонанса и ощущения полного противоречия или непонимания, но рано или поздно «озаряющих» раздумывающего инсайтами, неожиданными «проблесками» и открытиями.

Приведём пример. Для придания всему сказанному выше большей степени конкретики вновь вернёмся к проблеме анализа педагогических текстов и представим фрагмент одной педагогической работы, сопроводив его рефлексивным анализом, проявляющим высокую степень понимания реципиентом смысла написанного и возможности «смыслового расширения» представленного содержания.

Фрагмент педагогического текста. *Та часть окружающего мира, которая через органы чувств соприкасается с нашим сознанием, воспринимается, запоминается, осмысливается, и есть образовательное пространство. Это пространство осознаваемого, меняющее наш внутренний образ.*

Понятие образовательного пространства тесно связано с целостностью представлений субъектов образования об окружающем мире. Целостность этих представлений может быть коротко выражена формулой: «индивид — личность — человек», или «био — социо — дух»... В разные исторические периоды выделялась особая значимость в образовательном пространстве той или иной из представленных выше сфер. Я. А. Коменский всемерно подчёркивал значимость природы; в более поздние периоды подчёркивалась значимость социальной сферы...

Целостность образовательного пространства, его трёхсферность, была замечена ещё в глубокой древности, а наши современники эту идею формулируют так: «...сочетание в человеке свойства субъекта труда, общения и познания определяют организацию человека в целом как субъекта деятельности и личности» (Б. Г. Ананьев) (текст частично заимствован из книги М. Т. Громковой «Педагогика и психология высшего образования» [10]).

Приведём теперь фрагмент рефлексивного анализа этого текста, проявляющего у анализирующего его реципиента обсуждаемую в данном параграфе категорию *понимание*:

Автор определяет термин «образовательное пространство» в широком смысле слова — как пространства, в котором происходит образовательный процесс; который может быть как формальным, так и информальным, как вполне осознаваемом в данном качестве субъектом, так и происходящим на подсознательном уровне, когда субъект усваивает знания, не ассоциируя этот процесс с категорией обучения. Такой перманентный образовательный процесс включает осознание индивидом себя как части природы (био), как части общества (социо), как субъекта познания материальных и нематериальных отношений зависимости природных и социальных объектов, явлений и процессов.

Справедливо делается акцент на различную значимость выделенных компонентов обсуждаемой триады в разные исторические этапы. Педагогической проекцией взглядов Коменского является то, что сегодня именуется принципом природосообразности обучения, а смыслом идей Ананьева является целесообразное стремление к целостности (холистичности) образовательного процесса, при котором человек осознаёт себя в трёхсубъектном качестве (субъект познания, общения и труда).

Расширяя пространство анализируемого текста, можно прийти к пониманию образовательного пространства как некоей сферы, внутри которой и происходит образовательный процесс; при этом образовательное пространство может как сужаться, так и расширяться — в зависимости от размещённых в нём субъективных ценностей; это та особая часть окружающего мира, с которой в данный момент взаимодействует индивид. Как носитель био, он

взаимодействует с тем или иным сегментом природы, как носитель социо — с сегментом общества, как носитель духа — с миром знаний и обрамляющих их ценностей и смыслов.

Из представленного в тексте можно вывести и смысл самого клише «содержание образования»: производное от слова *держать*, оно означает то, что из триады «био — социо — дух» остаётся (удерживается) в сознании индивида обучающегося: некая сумма фактов, закономерностей и отношений связи и зависимости между ними, а также опыта творческой, ценностно ориентированной и преобразовательной деятельности — это примерно то, что включается сегодня дидактами в термин «содержание образования» (текст частично заимствован из работы М. Т. Громковой «Педагогика и психология высшего образования»)*.

Мы надеемся, что налицо все обсуждённые выше процедуры, переводящие информацию из анализируемого текста на *уровень понимания*: выявление скрытых смыслов посредством расширения смыслового поля, попытки расширенной переформулировки содержания текста с интерпретационным углублением в непроявленные связи и отношения зависимости, смысловой «выход» за пределы пространства текста и ряд других.

Понимание читателем логики представления текстового материала. Возвращаясь к описанной выше трактовке *понимания* текста, предложенной Н. С. Автономовой (целое через связь между частями и понимание частей через целое), мы хотим детализировать такой *аспект педагогического текста понимаемого*, как осознание реципиентом логики следования фрагментов читаемого текста, осознание их связности, проявляемые, например, способностью реципиента после прочтения текста составить логическую схему прочитанного, добавив её там, где это недостаточно осуществил сам автор. Раскрывая это, укажем на необходимость типизации элементов педагогического знания, отражаемого в текстах. Она включает: знание-описание, знание-размышление (содержательный анализ предшествующего описания), знание-рассуждение, знание-инструкцию.

* Громкова М.Т. Педагогика и психология высшего образования. — М.: Юрайт, 2005.

Первые два компонента не просвечиваются с точки зрения рефлексии логической и остаются на уровне содержательного анализа, рефлексия логики начинается со знания-рассуждения. При этом педагогический *текст понимаемый*, в частности, проявляет читателю, почему осуществлена та или иная аналогия, например, перенесения идей педагогического подхода из зарубежной образовательной реальности в отечественную, перенесения такого подхода из некогда бытовавшей в отечественном образовании реальности в современность, наконец, перенесения методом аналогии подхода, разработанного для одного возрастного сегмента обучающихся на другой, и т. п. — главным образом на основе указания на сходство (степень сходства) условий — тех, из которых педагогический подход переносится, и тех, в которые он направляется автором. Аналогичное авторское обоснование в тексте *понимаемом* целесообразно и в том случае, если осуществляется экстраполяция или прогноз: например, на каком основании тенденция повышения качества математического образования в том или ином сегменте (вуз, колледж, школа) будет сохраняться в обозримом будущем, какие конкретно факты и факторы в настоящем дают ту или иную степень уверенности в позитиве.

Педагогический текст *понимаемый* должен просветить читателя и то, на каком основании осуществлено индуктивное обобщение, например, почему результаты освоения студентами того или иного фрагмента знания, проявленные на выборке участников эксперимента, могут быть с какой-то вероятностью распространены на генеральную совокупность. Такой *понимаемый* текст должен просветить читателю и использованный им аргумент к авторитету, — почему в современной образовательной среде актуально то или иное высказывание представителя эпохи предшествующей, насколько буквально его следует понимать, какова степень условности смысла цитирования. Например, цитируя высказывание О. Конта о том, что человек сам программирует своё развитие, автор педагогического текста указывает, что это отнюдь не означает игнорирования необходимости педагогического участия в процессе развития индивидуума.

И конечно, при отсыле к авторитету важен исторический контекст понимания: просвечивание тех социальных реалий, которые обрамляют мысли и смыслы, высказанные авторитетом.

Логический пласт *понимаемого* читателем педагогического текста целесообразно включает обоснование автором следствий используемых утверждений или умозаключений: например, *требуемое социальным заказом содержательное расширение учебного материала с необходимостью предполагает дополнительный бюджет учебного времени, однако заведомо сложного поиска временных ресурсов можно избежать, если сократить время на изучение традиционного материала, компрессируя это традиционное содержание... (такими-то способами)*. Особо автору текста следует оговорить со своим читателем те случаи, когда декларируемая причинно-следственная или условная связь между педагогическими феноменами не является однозначной, проявляется с какой-то степенью вероятности или является звеном в более сложной, цепочечной связи.

Резюмируя сказанное, отметим, что на уровне целостного текста должна просвечиваться *авторская логика*: исходные посылки, их интерпретация → степень согласия или несогласия с цитируемыми авторитетами → авторские выводы и рассуждения → основанные на этих выводах конструктивные рекомендации теоретикам или практикам образования → ограничители области их применимости → неисследованные по ряду причин фрагменты и перспективы их последующего раскрытия.

Некоторые дополнительные критерии текста понимаемого. К сказанному выше по поводу *педагогического текста понимаемого* мы считаем возможным отнести и выявление читателем того, как встраивается тот или иной исследовательский продукт читаемого автора в палитру его предшествующих трудов, какие традиции он продолжает, какие ранее не раскрытые аспекты педагогики высвечивает читаемое сочинение, в чём читаемый автор отрицает себя прежнего — это эволюция авторского видения педагогики и своего места в ней.

Суммируя то, что изложено выше по проблеме понимания педагогического текста, мы считаем возможным сказать, что главным критерием понимания является конструирование автором текста, направленного на конкретную целевую аудиторию (научных сотрудников в области педагогики или других дисциплин, студентов вузов или колледжей, практических работников образования), — это

предполагает вдумчивое отношение автора к тому, насколько когнитивные схемы реципиента позволят ему раскодировать смысл изложенного, осуществить те мыслительные операции, которые для этого требуются, понять авторскую логику и, конечно, полноценно усвоить предлагаемое содержание. Если целевая аудитория достаточно широка и по всем только что отмеченным показателям проявляет разброс, автору необходимо предусмотреть, например, выделение информации, которая предназначена для начинающего читателя, включающей такие пояснения и расшифровки, которые для профессионала попадают в область неявного знания (М. Поллани), не требующего пояснений и раскрывающего комментирования.

К числу таких предупреждающих фрагментов педагогического текста следует отнести, в частности, ситуации возможного непонимания читателем полисемичных сюжетов, когда одним и тем же термином обозначаются конструкты, проявляющие значимую степень различия: имеется в виду проблемное обучение в представлении А. М. Матюшкина, отличающееся от сходно обозначенных версий... (таких-то авторов); в основе обсуждаемого компетентностного подхода лежит версия, предложенная А. В. Хуторским, основным отличием которой от множества других является... Также необходимо просветить читателю и противоположную ситуацию, когда одинаковые по смыслу и сути педагогические феномены по каким-то причинам обозначаются разными авторами по-разному: например, исследование лонгитюдное, иногда именуемое в текстах как пролонгированное или мониторинг, являются очень близкими по смыслу.

Автору педагогического текста с целью доведения продукта до уровня максимально возможного понимания целесообразно также использовать кратные компрессирующие повторы главной мысли текста или значимого его фрагмента, несколько раз, близкими друг другу стилистическими формами (тождественными по смыслу), там где это уместно, повторить то основное, что он хотел бы донести до читателя.

Одним из известных и часто используемых нами методов «движения» к пониманию является вопрос в тексте, заданный его автором читателю — как правило, он относится к таким фрагментам

текста, которые предполагаются автором как трудные для чтения. Далее этот вопрос сопровождается развёрнутым ответом.

Резюмируя изложенное, отметим, что в *тексте понимаемом* желательна максимальная *раскрытость* смыслов автора и одновременно открытость текста конструированию читателем смыслов собственных, но не искажающих авторских. В связи с последним в формате желаемого обозначим предвидение автором возможности неверного истолкования читателем высказанных или скрытых смыслов, их предупреждение, например, такого формата: это утверждение некоторые читатели могут интерпретировать... (так-то), это неверно, поскольку...

Здесь мы позволим себе расшифровать раскрытость смыслов авторских, указав на использование метафор, якобы для «движения» к пониманию текста читателем. Иногда наблюдается противоположная ситуация: метафорирование требует дополнительной расшифровки, понимание текста затрудняет. Приведём пример. В отмеченной в параграфе 3.1 статье А. А. Полонникова «Семиологический поворот...» [48], которую мы цитировали, есть такое предложение: *«это дискурсивное изменение даст эксперту ключи к топологии анализируемого исследования, создаст возможность его оценки не из экспертной вменяемости, а посредством заимствования того местоположения, которое выражает себя в экспертируемом высказывании»*.

В предложении четыре метафоричных слова: ключи, топология, вменяемость, местоположение — они употреблены как метафоры. Из четырёх только одно «ключи» позволяет адекватный перевод читателем — это переводится как «возможность»... данная эксперту, чтобы понять (но что?)... и далее совсем другая метафора «топология». Из «Википедии» находим топологию в трёх значениях: 1) как раздел математики, изучающий непрерывность; 2) система множеств, использующаяся в определении топологического пространства; 3) схема расположения и соединения сетевых устройств. Что выбрать? С трудом добираемся до третьего звучания и переводим: эксперт поймёт то *место*, которое занимает полученный автором результат в *структуре* имеющегося педагогического знания. Только этот перевод позволяет понять то, зачем используется «местоположение»

в конце предложения (последняя метафора), а также «внезапность» как неориентированность эксперта в тексте.

Комментарии излишни... метафоры помогли в тексте запутаться!

Ещё одним важным моментом в связи с текстом понимаемым является тот, который отражает особенности высказывания автором текста своих критических позиций — эти критические тексты для читателя представляют дополнительные трудности. Прежде всего потому, что читатель критического текста должен максимально точно понять, за что конкретно и в каких интенциях критикует автор кого-либо предшествующего, понять ту степень несогласия, которую автор-критик имеет по отношению к своему предшественнику.

Возьмём для примера фрагмент книги В.В. Краевского «Методология педагогики: новый этап», в котором автор критикует педагогическое сообщество за клише «смена парадигмы», и суть критики сводится к трём доводам, которые читатели должны из текста экстрагировать: 1) за распространёнными утверждениями *о смене парадигмы* стоят представления об образовательной, а не о научной парадигме (имеется в виду, например, часто кочующее из текста в текст клише «на смену знаниевой парадигме приходит личностно-деятельностная»); 2) парад парадигм напоминает то самое множество педагогов и неопедагогов, которые возникли в последние два десятилетия: гуманная педагогика, педагогика доверия, педагогика мира, педагогика нежности, эмбриональная педагогика и масса других; 3) критикуемые авторы поменяли принятое в науке определение парадигмы на своё собственное, но суть осталась — опасение опоздать с употреблением сравнительно свежего учёного слова, ранее в предлагаемом смысле не звучавшего.

Читая критику, реципиент текста, в частности, понимает, что укор предшественникам идёт главным образом за использование ими красиво звучащего термина, перенесённого из одной области в другую. Никакого большего вреда от такого красивого заимствования В.В. Краевским не обнаруживается, и его критика в адрес предшественников кодируется как *умеренная по существу*, но выраженная излишне жёстко.

Иная ситуация с предлагаемой В.В. Краевским в той же книге критикой А.М. Новикова за положительную интенцию

подчеркнуть в определении методологии деятельностный формат, выродившуюся в такое расширение методологии педагогики, которое включило в неё то, что ранее относилось к конкретным методикам, к дидактике и т. п. В. В. Краевский при этом выражает свои мысли так: «с развитием социогуманитарного знания появляются частные теории деятельности, например, педагогическая теория, включающая теорию воспитания, теорию обучения, теорию управления образованием и др. При большом желании можно было бы назвать методологией дидактику, назвав её педагогической теорией деятельности обучения. Но это привело бы к *смешению методологии педагогической науки с теорией практической педагогической деятельности* и обоснованием методов обучения (способов осуществления этой деятельности)» [27]. Осмысливающий текст читатель должен понять, что в этом случае, не в пример первому, выше только что обсуждённому, обвинения в адрес А. М. Новикова, прямым образом *такое смешение* осуществившим, гораздо более веские, но выражены эмоционально весьма сдержанно.

И конечно, существует и масса других сюжетов, проявляемых в осмыслении критики в текстах по педагогике, например, выявление критики необоснованной или недостаточно чётко выявленной критикующим автором с точки зрения критикуемого тезиса, преднамеренно замалчивающей ряд моментов очевидных, свидетельствующих в пользу критикуемого, но по каким-то причинам критиканом забытых.

«Внешне» выражаемым критерием текста понимаемого является способность читателя пересказать своими словами содержание и логические посылы автора проработанного текста, наполнить этот пересказ собственным видением, формулировкой отношения к прочитанному и вопросов к автору.

На этом первичный пласт *проблемы понимания* в педагогике и педагогическом поиске мы будем считать раскрытым и укажем читателю на то, что она является предметом нашего скрупулёзного дальнейшего исследования.

Исследователь-педагог — личностный текстуальный портрет. В параграфе 3.1, критикуя автора статьи в журнале «Высшее образование в России» А. В. Полонникова [48] за провозглашение тезиса отделения автора от текста, мы обратили внимание на его клише

«текстуальный портрет личности» и написали, что нам эта проблема интересна. В заключительном разделе этого параграфа мы считаем необходимым кратко её обсудить.

Текстуальный портрет педагога-исследователя включает множество составляющих, которые по смыслу можно было бы объединить тезисом *«текст без авторской подписи, но тем не менее узнаваемый»*. Среди этих составляющих особо интересны особенности авторского описания, рассуждения, способа обоснования и доказательства выдвигаемых утверждений, классифицирования, а также стилистические приёмы, использование метафор, средств экспрессивно-эмоциональной насыщенности, вопросов, задаваемых автором текста себе и читателям с последующими развёрнутыми ответами, особенности рубрикации текста и многое другое, обуславливающее авторскую текстовую неповторимость в положительном смысле, а иногда, в противоположном случае, безликость, отстранённость автора от текста, использование наукообразных стилистических форм, заимствованных из текстов философских, нивелирующее авторский стиль работы.

К оригинальным жанрам педагогического текста относятся многочисленные книги А. М. Новикова, неоднократно цитированные нами выше, сочетающие академичный стиль изложения с публицистическим, ярким, эмоционально насыщенным, метафоричным; при этом метафоры и эпиграфы органично встраиваются в ткань текстовой формы, иллюстрируют конкретику обсуждаемого, привлекают к тексту внимание читателя. К многочисленным цитатам, приведённым выше, мы считаем необходимым добавить своеобразную форму «вкладок» в текст, озаглавленных как «интрига» и помещаемых автором в прямоугольные рамки. В одной из последних книг «Основания педагогики» на с. 51 в подразделе «Воспитание самоотношения» автор под заголовком «интрига» помещает такой текст: *«давайте, уважаемый читатель, проведём эксперимент. Задайте любому школьнику или студенту вопрос: кто ты? Он вам наверняка ответит: Я Иванов Иван Иванович, ученик... класса, студент... вуза, живу по адресу... А теперь задайте тот же вопрос: кто ты?, но поставив ограничение не использовать социальные роли и внешние атрибуты (имя, фамилию, адрес, место учёбы). В 99 % случаев вам в ответ только пожмут плечами»* [39].

Далее идёт академичный разговор о «Я-концепции», о самосознании, самовоспитании и т.п. — и приведённый выше фрагмент «ненаучного» стиля призван привлечь внимание к проблемам, для практики образования актуальным и в педагогической науке исследованным недостаточно. Аналогичные заостряющие обсуждаемые темы фрагменты «интрига» представлены во всём тексте книги.

Специфичный авторский стиль характеризуют и цитированные выше книги В.В. Краевского. Вдобавок к приведённым ранее цитатам добавим многочисленные абзацные выделения (подразделы в каждом из параграфов), яркие, хлёсткие и метафоричные. Например, в книге «Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?» на с. 89 автор в качестве заглавия подраздела использует метафору: *«в педагогику может попасть абсолютно всё, даже мухи и треска в кляре»*. Переходя далее к академичному стилю, автор раскрывает тезис о том, что такое педагогическая действительность, и приводит образные примеры, иллюстрирующие это понятие: *«можно привести весьма наглядный пример. Во время урока в классную комнату залетела муха и приземлилась на учебнике, лежащем на столе учителя. Является ли она частью действительности? Конечно, но только действительности вообще, не специально педагогической. Чтобы она внедрилась в педагогическую действительность, нужно чтобы автор учебника включил рассказ о ней в соответствующий раздел, а учитель... подтвердил излагаемые законы генетики материалами экспериментов с мушками-дрозофилами...»* [27].

Сегодня известны и другие образцы яркого авторского стиля педагогических текстов. Так, нам известно, что готовится к изданию книга профессора факультета педагогического образования МГУ им. Ломоносова А.В. Боровских «Деятельностная педагогика». Обратим внимание на то, как автор начинает книгу, проспецируя свои авторские намерения: *«На острове Мадагаскар, в культуре, образованной удивительным сплавом африканской, индийской, арабской, полинезийской, христианской культур, есть замечательная традиция, что начиная любое серьёзное дело, люди прежде всего приносят друг другу многочисленные и порой изысканно-изощрённые извинения. Это — очень хорошая традиция и она мне нравится... Свобода, которую имеют люди, создаёт неопределённость результата, и человек,*

который осознаёт эту неопределённость, — прав. Правильно делают на Мадагаскаре — человек должен заранее извиниться за то, что результат может оказаться далёким от того, который ожидается...

Я приношу свои извинения тем, кто найдёт в тексте вещи, противоречащие их убеждениям и принципам... тем, для кого чтение книги представит трудность... тем, кому предмет обсуждения покажется мало интересным».

Нестандартный стиль введения проявляет априорное критическое отношение автора к содержанию своей книги, готовность к диалогу с научным социумом и практиками образования. Таким стилем написано и основное содержание книги. Например, обсуждая принцип интерактивности Я. А. Коменского, автор определяет его как принцип взаимодействия учащихся между собой, организации коллективной работы с материалом, организации коллективной учебной деятельности. Вроде бы стандартный учебниковый текст по педагогике. Однако общие представления подкрепляются автором пособия цитатой из трудов известного философа и педагога: и тут не лишне обратиться к Коменскому, почитать его рекомендации на этот счёт. «Кого учитель признаёт более способным, к тому же он прикрепляет для обучения двух-трёх отстающих; тому, у кого хороший характер, он вверяет для наблюдения и управления учеников худшего нрава».

Данная понятная слушателям и читателям пособия конкретика подкрепляется и личным опытом автора книги: *«автор занятия по уравнениям с частными производными проводит по схеме “перевёрнутого урока”... и начинает с того, что вышедшему к доске студенту, у которого не получается решить задачу, предлагает обратиться за помощью к товарищам. А когда на третьё-четвёртое занятие вроде бы нечаянно опаздывает на 10 минут, к своему удовольствию обнаруживает, что двое стоят у доски, что-то живо обсуждают из домашнего задания...».*

«Живой», читаемый текст, в котором общие положения подкреплены публицистически поданной понятной конкретикой — таков всячески поддерживаемый нами индивидуальный авторский стиль педагогических работ, полезных читателю практически любого уровня подготовки.

Обсуждаемый в данном параграфе *текст понимаемый* предполагает специфическое для каждого автора выражение собственного эмоционального отношения к написанному: иронично-критичное к обсуждаемым предшественникам или снисходительно-осуждающее, подкреплённое эмоционально повышенной степенью уверенности в собственных выводах и заключениях, желание донести до читателя собственную точку зрения максимально прицельно, так, чтобы в сознании читателя она не искажалась.

И ряд других проявлений автора-педагога как текстовой личности можно обозначить уже сегодня: например, предпочитаемый способ обоснования выдвигаемых утверждений — у В. В. Краевского это может быть выражено как повышено подробное разворачивание обосновывающего текста, с фиксацией переходов от одного шага к другому, многократное возвращение к обосновываемому тезису, выражаемому различными словами, иногда из-за подробности, метафоричных отсылок читателя к различным сравнениям теряющее в степени понимания читателем. У А. М. Новикова, наоборот, склонность к яркому, краткому, тезисному обоснованию собственного вывода, выделение его жирным шрифтом, иногда заострение внимания читателя на неясных для педагогики моментах — путём образного тезирования мысли на понятном языке, добавления в начало такого текста слова: интрига!

О быстрочтении. Сегодня самых разных по жанру, стилю, манере изложения, наконец, по содержанию и логике его представления педагогических текстов огромное множество: продолжают защищаться диссертации (хотя их число гораздо меньше, чем несколько лет назад), публикуются статьи и книги, и даже по любой относительно узкой проблеме есть такое множество источников, что охватить их нет возможности. Потому к теме понимания текста добавляется проблема, связанная с тем, *как* автору найти педагогический текст, который нужно читать, отсекая тексты неинтересные, неинформативные, *как* в анализируемом тексте найти те фрагменты, которые надо читать внимательно, пропустив безболезненно те, которые подробного анализа не заслуживают. Одним из способов такого быстрочтения является анализ чтения первичного, проявляющего суть и стиль кем-либо написанного: если автор читаемого текста использует стиль наукообразный, сути сказанного не высвечивающий,

эмоционального авторского отношения не проявляющий, значит его можно читать бегло, вскользь. Если автор читаемого текста «разговаривает» с читателем «живым словом», вдумывается в произносимое, пытается найти скрытые смыслы в сказанном, приглашает читателя к диалогу, сомневается в однозначности самим собой написанного, то читать такой текст следует.

Одним из способов первичной оценки текста на предмет необходимости дальнейшего подробного прочтения является *выборочное чтение фрагмента текста*. Приведём пример из уже упомянутой книги Ш. М.-Х. Арсалиева «Методология современной этнопедагогике» (М.: Гелиос АРВ, 2013): позиционируется культурологический подход как методологическая основа этнопедагогического исследования и предлагается расшифровка, включающая в первой части определённую последовательность выбора соответствующей иерархии методов исследования — на уровне выявления цивилизационных, культурных, системных, ценностных факторов, определяющих развитие этнопедагогических процессов и явлений в образовательном пространстве. Также предлагаемая автором расшифровка культурологического подхода включает сравнение национально-культурных особенностей и их преломление в педагогических явлениях и процессах и построение этнопедагогических технологий.

О чём говорит первичный анализ фрагмента текста как случайного выбранного читателем? О том, что предлагаемый автором книги культурологический подход расшифровывается в первой части методами, учитывающими факторы сильно пересекающиеся, с одной стороны, и не проявленные на уровне *основания* типологии — с другой. Культурные факторы в культурологическом подходе дополнены целым рядом других — какой в этом смысл? Само использование термина «фактор» не подкрепляемо его словарной расшифровкой. Тройное расшифровывание культурологического подхода: 1) иерархия методов, 2) сравнение национально-культурных особенностей и их преломление в педагогическом поле и 3) педагогические этно-технологии — также на уровне целостности, грамотно сложенной из нескольких компонентов, не проявляется. Получается рассмотрение очень запутанное, требующее множественных уточнений и дополнений — для референтного использования читателем текста

непригодное. Такая степень смешанности и некритичного соединения в целое разных частей, проявленные в случайно выбранном фрагменте авторского текста, дают основание с высокой степенью вероятности считать, что и другие фрагменты текста рассматриваемой книги будут содержать аналогичные несообразности — для чтения она малополезна. Не может автор, проявивший все указанные науковедческие недостатки в одном фрагменте книги, уйти от них в других частях текста. Это маловероятно.

На примере книги только что обсуждавшейся это подтверждается — например, выбравший её для подробного чтения увидит, что в содержании попытка выстроить методологию этнопедагогического исследования как специфическую, хоть как-то отличающуюся от других сегментов педагогики, проваливается, поскольку акцент рассмотрения сделан автором на особенностях чеченского воспитания (трудовая деятельность с раннего возраста, различные национальные обычаи и др.), к методологии не относящихся, названия книги не подкрепляющих.

В качестве совета начинающим исследователям приведём тот, который предлагает отдавать приоритет чтения первоисточникам, поскольку в педагогике вторичное цитирование очень часто приводит к невольному повторению смыслов автора-«первенца» искажённых, усечённых, а иногда и противоположных тому, что сам автор-первоисточник хотел высказать. Вторичное цитирование без проверки грамотности его осуществления очень опасно.

И конечно, в процессе принятия решения о подробном чтении текста важен персоналистический аспект: что написал автор предполагаемого для чтения продукта ранее, какое впечатление этот ранний текст оставил в сознании читающего исследователя, какие кодировки известного автора существуют в исследовательском социуме; при этом вовсе не обязательно, что не признаваемый учёный будет читаться реже, — быть может, совсем наоборот, — общественное непризнание спровоцирует дополнительный интерес к текстам такого автора.

Хотя надо сказать, что умение выбора текста, заслуживающего читательского внимания, приходит только с опытом чтения — другого быстрого способа решения проблемы, по нашему мнению, нет.

Заключение

В представленном вниманию читателя науковедческом продукте, как видно из его содержания, осуществлена попытка позиционирования в рефлексивный формат научно-исследовательской педагогической деятельности, кратко именованной нами как педагогический поиск. Одним из выводов является тот, который позиционирует то, что теория педагогического поиска сегодня находится лишь в стадии становления, её философско-методологические основания дают лишь возможность *контурного* понимания массы проблем и исследовательских задач. Тем не менее мы постарались представить читателю полиаспектную версию *рефлексии поиска* в области наук об образовании, включившую рефлексивную методологическую и общенаучную, проявляющую читателю принадлежность педагогики гуманитарному научному сообществу; рефлексивную содержательную, проявившую смысловые аспекты педагогического знания и его добывания; рефлексивную текстологическую, неизбежную для любой области науки — как сильной гносеологической версии, так и только формирующей свой исследовательский инструментарий, позволившую наметить контур такого актуального концепта, как *педагогическое знание понимаемое*. Последнее клише станет объектом нашего дальнейшего пристального изучения.

К числу конкретных полученных и отображённых в книге результатов относятся: а) раскрытие рефлексии педагогического поиска как теоретического фрагмента методологии педагогики; б) ретроанализ методологии педагогики, проявивший терминологическую неопределённость самой педагогической методологии (множество авторов не совпадают в её определениях); в) обнаружение структурной неопределённости в понимании методологами

педагогической теории, наш авторский теоретический эскиз этой темы; г) раскрытие самого педагогического поиска как теоретического фрагмента знания; е) дополнения к традиционному раскрытию этапов педагогического поиска; д) авторская версия современного педагогического поиска и его общенаучной «рамки»; авторский рефлексивный формат, осуществлённый по отношению к языку педагогической науки и анализу педагогического текста, его пониманию, а также к диалогу как методу педагогического исследования. Мы считаем, что не будет нескромным сказать о том, что нам удалось осуществить запланированное до написания книги *дополнение* к известным педагогико-наукоедческим работам (так мы написали в предисловии), не обошедшее перечисления их заслуг и не избежавшее аргументированной критики предшественников.

При этом остаются нерешёнными проблемы, связанные со многими элементами этого поиска, прежде всего в ключе теоретическом: как включить в него проблему основ педагогики и выведения из них практически ориентированных следствий, какова степень обоснованности и методологической выверенности его результатов, какова степень их общности, насколько применим метод педагогического эксперимента, как правильно интерпретировать его результаты, наконец, насколько справедлив предпринятый рационалистический фокус его рассмотрения.

В самом тексте книги мы конкретно обозначили множество таких тем, требующих дальнейшего исследования, и мы надеемся, что наши предшествующие книги и это обобщающее рассмотрение заинтересует как науковедов и методологов, педагогов-теоретиков, так и практиков образования, участвующих в научных исследованиях самого различного жанра. Особый интерес представит данный материал для соискателей кандидатских и докторских учёных степеней по педагогике, а также для студентов, выполняющих выпускные квалификационные работы как магистерского, так и бакалаврского формата. Авторы книги надеются на продуктивный отклик читающего педагогического сообщества и потому открыты для обсуждения содержания книги, критических замечаний и пожеланий.

Литература по теории и методологии педагогике для начинающего исследователя

1. *Бабанский Ю.К., Журавлев В.И., Розов В.К. и др.* Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
2. *Баксанский О.Е.* Когнитивные репрезентации: научные, социальные, обыденные. — М.: Изд. дом «Ленанд», 2009. — 304 с.
3. *Богуславский М.В.* История педагогики: методология, теория, персоналии. — М.: ИЭТ, 2012. — 568 с.
4. *Ботвинников А.Д.* Организация и методика педагогических исследований. — М., 1981. — 43 с.
5. *Бордовская Н.В.* Педагогическая системология. — М.: Дрофа, 2009. — 456 с.
6. *Вайс Й.* Проблема онаучивания социального мира // *Общественные науки современность*. — 1992. — № 6. — С. 96.
7. *Герасимов Н.Г.* Структура научного исследования: Философский анализ познавательной деятельности в науке. — М.: Мысль, 1985. — 215 с.
8. *Гершунский Б.С.* Россия: образование и будущее (кризис образования в России на пороге XXI века). — Челябинск, 1993. — 240 с.
9. *Гинецинский В.И.* Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992. — 288 с.
10. *Громкова М.Т.* Педагогика и психология высшего образования. — М.: Юрайт, 2005. — 458 с.
11. *Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе* / под ред. Т.В. Черниковой. — Волг.: Изд-во ВГПУ, 2012. — 347 с.
12. *Загадка человеческого понимания. Над чем думают и работают философы* / под ред. А.А. Яковлева. — М.: Политиздат, 1997 — 230 с.
13. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методика социально-педагогического исследования. — Тюмень, 1995. — 98 с.
14. *Загузов Н.И.* Докторские диссертации по педагогике: 1937–1994 гг.: Научно-справочное издание. — Краснодар, 1995. — 100 с.
15. *Загузов Н.И.* Подготовка и защита диссертации по педагогике. — М.: Ореол-Лайн, 1998. — 192 с.
16. *Запесоцкий А.С.* Технологические и методологические основы современного гуманитарного образования. — СПб.: Изд-во Университета профсоюзов, 2004. — 544 с.

17. *Зинченко В.П.* «Живое знание» как философский и филологический феномен // Вопросы психологии. — 2012. — № 5. — С. 45–67.
18. *Ильин В.В., Калинин А.Т.* Природа науки: Гносеологический анализ. — М.: Высшая школа, 1985. — 230 с.
19. *Карлов Н.В.* Путь познания. — М.: Воскресенье, 1998. — 256 с.
20. *Колианский Г.В.* Контекстная семантика. — М.: Наука, 2002. — 256 с.
21. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. — М.: Наука, 1975. — 720 с.
22. *Коржуев А.В., Попков В.А.* Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2001. — 352 с.
23. *Коржуев А.В., Садыкова А.Р.* Общенаучные основы педагогики и педагогического поиска. — М.: Либроком (URSS), 2010. — 300 с.
24. *Котарбинский Т.* Трактат о хорошей работе. — М.: Мир, 1975. — 298 с.
25. *Кохановский В.П.* Философия и методология науки. — Ростов н / Д: Феникс, 2004. — 476 с.
26. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый взгляд. — М.: Изд. Центр «Академия», 2009. — 364 с.
27. *Краевский В.В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — Волгоград: Перемена, 1996. — 86 с.
28. *Кыверял Л.А.* Методы исследований в профессиональной педагогике. — Таллин: Валгус, 1980. — 334 с.
29. *Кун Т.* Теория структуры научных революций / перевод с англ. — М.: Мир, 1980. — 342 с.
30. *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / перевод с венгерского. — М.: Мир, 1970. — 245 с.
31. *Леднев В.С., Краевский В.В., Полонский В.М., Штульман Э.А.* Требования к диссертациям по педагогическим наукам. — М.: ВАК (Экспертный совет по педагогике и психологии), 1990. — 20 с.
32. *Ломакина Т.Ю., Дзюбенко С.В.* Развитие исследовательских компетенций современного учителя. — СПб.: Нестор-История. 2017. — 205 с.
33. *Лук А.Н.* Психология творчества. — М.: Наука. 1979. — 378 с.
34. *Лукацкий М.А.* Методологические ориентиры педагогической науки. — Тула: Гриф и К, 2011. — 450 с.
35. *Михеев В.И.* Моделирование и процесс измерения в педагогике. — М.: Ленанд, 2008. — 289 с.
36. *Мартыросян Б.П., Рубцова Н.Е.* Центры инновационного развития Российской академии образования // Педагогика. — 2013. — №9. — С. 34–46.
37. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогический поиск, 1996. — 123 с.

38. *Новиков А.М.* Методология образования. — М.: Эгвес, 2002. — 320 с.
39. *Новиков А.М.* Основания педагогики. — М.: Эгвес, 2011. — 204 с.
40. *Новиков А.М.* Словарь системы основных понятий: педагогика. — М.: Эгвес, 2012. — 345 с.
41. *Новиков А.М.* Я — педагог. — М.: Эгвес, 2011. — 123 с.
42. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе. — М.: Эгвес, 2009. — 345 с.
43. *Новиков А.С.* Философия научного поиска. — М.: Ленанд, 2010. — 435 с.
44. Педагогическая энциклопедия. — М.: Наука, 1999. — 764 с.
45. Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки / под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Педагогика, 1987. — 238 с.
46. *Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П.* Введение в системный анализ. — М.: Высшая школа, 1989. — 389 с.
47. *Полонский В.М.* Оценка качества научно-педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
48. *Полоников А.А.* «Семиологический поворот» в педагогических науках // Высшее образование в России. — 2017. — № 10. — С. 45–56.
49. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Избранные проблемы педагогического исследования. — М.: Янус-К, 1999. — 104 с.
50. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании. — М.: Инст. управления образованием РАО, 2004. — 200 с.
51. *Прохоров Е.П.* Методология — предмет новой парадигмы социологического знания // Социс. — 1994. — № 3. — С. 38–39.
52. *Роботова А.С.* Кто я: педагогический оптимист или пессимист? // Высшее образование в России. — 2017. — № 10. — С. 34–44.
53. *Солодова Е.А.* Новые модели образовательного процесса. — М.: Ленанд, 2011. — 342 с.
54. Творчество в научном познании. — М.: Наука и техника, 1976. — 232 с.
55. *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки. — М.: Прогресс, 1986. — 542 с.
56. Философия и методология науки: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.И. Купцова. — М.: Аспект-пресс, 1996. — 551 с.
57. Философская энциклопедия: В 5 т. — М.: Сов. энциклопедия, 1965–1968.
58. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — 896 с.
59. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1981. — 176 с.

Научное издание

Андрей Вячеславович Коржуев, Альбина Рифовна Садыкова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ВРЕМЯ ПЕРЕМЕН

Корректор *М.А. Иванова*
Оригинал-макет *Л.Е. Голод*
Дизайн обложки *И.А. Тимофеев*

Подписано в печать 30.10.2018.
Формат 60×90 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Печать офсетная
Усл.-печ. л. 22,5
Тираж 300 экз. Заказ № 1390

Издательство «Нестор-История»
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7
Тел. (812)235-15-86
e-mail: nestor_historia@list.ru
www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии издательства «Нестор-История»
Тел. (812)235-15-86