

ФИЛОСОФИЯ И ПЕДАГОГИКА

А.В. Коржуев, О.Е. Баксанский

Педагогическое исследование в современном научном дискурсе

Аннотация. В настоящей статье обсуждаются процессы трансформации педагогического знания на современном этапе его развития, а также логически вытекающие из них особенности современного педагогического исследования; особое внимание уделяется исследованию в области методологии педагогики. Педагогика относится к классу социально-гуманитарных наук, и потому актуален вопрос: каковы изменения во всем блоке социальных наук, привнесенные новой постнеклассической парадигмой знания (последняя треть XX-го столетия), как они отразились на педагогическом знании. При всем различии контекста социальных трансформаций в России и на Западе их роднит одна общая черта: и современное западное, и нынешнее российское общество представляют собой в настоящем неустойчивые, переходные социумы. На языке теории самоорганизации это означает, что они находятся в точках бифуркации, в окрестностях которых выбор дальнейшего пути – аттрактора устойчивого развития – может определять весьма незначительное, – возможно, даже случайное воздействие. Методами исследования в настоящей работе выступают: ретроспективный анализ; анализ проблемно-содержательного поля научной области, выявление противоречий и «белых пятен», проектирование подходов к разрешению противоречий и содержательному наполнению научной теории; эвристический синтез. Основные выводы проведенного исследования состоят в обосновании тезиса о том, что как полноценный «представитель» социогуманитарного знания, сегодня педагогика активизирует не только поиск в направлении исторических корней и предпосылок современного знания – она адресует своих исследователей к рефлексии принципов построения знания, его структурирования и процесса «добывания»; и всё это так или иначе символизирует её движение от эмпирической, описательной стадии развития к стадии полноценного теоретического фрагмента гуманитарного ракурса, способного осуществлять предсказательную функцию.

Ключевые слова: социогуманитарное познание, методология педагогики, теория педагогики, гносеология, логика, этико-эстетический ракурс, эвристический синтез, синергетика, бифуркация, философия образования.

Сегодня философы и методологи науки отмечают, что и социальные, и гуманитарные науки за последнее столетие прошли два кардинальных этапа переходнотрансформационного характера, затрагивающих существенные особенности и конструкты знания и методов его «добывания». Все это невольно проецируется на педагогику и ее методологию.

Педагогика относится к классу социально-гуманитарных наук, и потому актуален вопрос: каковы изменения во всем блоке социальных наук, привнесенные новой постнеклассической парадигмой знания (последняя треть XX-го столетия), как они отразились на педагогическом знании.

При всем различии контекста социальных трансформаций в России и на Западе их роднит

одна общая черта: и современное западное, и нынешнее российское общество представляют собой в настоящем неустойчивые, переходные социумы. Известные педагоги-синергетики отмечают, что на языке теории самоорганизации это означает, что они находятся в точках бифуркации, в окрестностях которых выбор дальнейшего пути – аттрактора устойчивого развития – может определять весьма незначительное, – возможно, даже случайное воздействие.

Исходя из достаточно широко признанной идеи социальной детерминации научного познания, мы возьмем на себя смелость утверждать, что подобные социальные трансформации вызывают к новым, неклассическим методологиям, в которых жесткий концептуальный синтез клас-

сического типа замещается «мягкими» методами социального познания. В «мягких» методиках социально-гуманитарного познания социальный теоретик утрачивает присущую классической установке позицию «абсолютного наблюдателя», а вместе с нею и иллюзию свободы от предпосылок, обусловленных его социально-групповым положением. Иными словами, постнеклассическая идеология кардинально меняет роль субъекта познания.

Каковы же характеристики нового постнеклассического образа социального знания? В работах многих авторов (П.С. Гуревич, В.С. Стёпин и др.) отмечается, что «мягкие» методы социального познания не только не противопоставляют свои конструкты обыденному сознанию, но, напротив, считают одним из критериев обоснованности научной аргументации преемственность с определенными конструктами обыденного сознания, т.е. обыденное знание получает достойное место в гносеологической иерархии.

«Мягким» методам социального познания – социальной феноменологии, социально-культурной герменевтики, социально-гуманитарной экспертизе – присуща установка на универсальность субъективности. У социального ученого всегда есть возможность сместить фокус исследования с объективированных форм человеческой деятельности на субъективные значения. Он не только может, но в некоторых случаях и обязан это делать. Постнеклассической методологии в целом имманентно присуща антропологическая установка. «Понимающие» социальные науки интересуют не только то, что происходит в обществе, но и то, что это значит для человека. Отсюда так высок интерес к герменевтике, предполагающей углубленный анализ и интерпретацию смыслов феноменов и их текстового представления.

Традиционные социальные науки не стремятся сегодня давать однозначные объяснения и столь же однозначные предсказания. Современные постнеклассические методологии не претендуют на то, чтобы однозначно предсказывать реальные события. Они лишь рисуют возможные сценарии их протекания, ограничиваясь тем, что представляют некое множество событий в качестве возможных, т.е. широко распространен вероятностный подход. Современная социальная феноменология идет путем, обратным тому, что пройден классическим обществознанием. Ее рассуждения выстраиваются

«снизу доверху»: от жизненного опыта индивида, воплощенного в субъективных значениях, до уровня социальной макроструктуры.

Наконец, социальная феноменология не отрицает ни теоретической значимости, ни практической ценности классических подходов. Однако, признание значения классики для современной методологии не противоречит тому, что ни одна из классических социальных теорий сегодня не считается универсальной, способной с практически достаточной точностью моделировать все аспекты социальных взаимодействий. Современное обществознание становится политеоретическим, в нем утвердился «принцип относительности» теоретического подхода к определенному социокультурному и историческому контексту. Свобода выбора средств теоретического представления социальной реальности становится атрибутом современной научной практики.

Педагогика, перенимая все тенденции развития современной социальной науки, становится «мягкой», «понимающей», в высшей степени герменевтической политеоретической наукой. Обсудим, какова специфика педагогики в сравнении с прочими социальными науками.

Наверное, эта специфика связана с тем, что ни один человек в мире не исключен из системы образования, – другое дело, каков статус того образования, которое получает человек, но без образования человек немислим. Современный период характеризуется возрастанием роли системы образования в человеческом обществе, поскольку человечество вступило в постиндустриальную стадию своего развития. Чем характерен этот период? «Если в аграрном обществе экономическая деятельность была связана с производством продуктов питания, а ограничивающим фактором являлась земля, в индустриальном обществе главным было производство товаров, а ограничивающим фактором – капитал, то в информационном обществе основной экономической деятельностью является производство и применение информации для эффективного функционирования других форм производства, а ограничивающим фактором становится знание» [1, с. 195]. Таковы черты новой экономической системы. Сегодня знания превращаются в основное богатство, главный капитал общества, посредством которого реализуется власть в экономической и политической системе. Само понятие «производство» существенно рас-

ширяется. То, что раньше представлялось побочным эффектом деятельности производственного предприятия – определенные решения и акции в социальной, информационной, политической, экологической, моральной сферах – сегодня становится такой же важной его продукцией, как и та, которая поставляется непосредственно на рынок.

«Одной из главных социальных целей предприятия сегодня является полноценное образование его работников, соответствующее современным условиям производства и технологическому уровню. Так образование из побочного продукта производства в индустриальном обществе превращается в важнейшую продукцию современных предприятий. Таким образом, образование в XXI в. стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности, причем во второй половине XX в. в системе образования в мире прошло подготовку больше людей, чем за всю предыдущую историю человечества» [2].

С другой стороны, бурное расширение сферы образования и изменение ее статуса «сопровождается таким резким обострением проблем, которое свидетельствует о мировом кризисе образования. Кризис образования выражается в обострении проблем качества и релевантности образования, в постоянной нехватке квалифицированных преподавателей, в кризисе финансирования, в возникновении проблемы «образованных безработных», в углубляющемся разрыве мира знания и сферы образования, в кризисе управления, в отсталости образовательных технологий, в кризисе эффективности и производительности образовательной системы» [2].

Кризис образования серьезно углубляется сегодня огромной скоростью движения «переднего фронта» науки и технологии, с одной стороны, и неразработанностью в педагогике того, как «стыковать» в реальном учебном процессе традиционно присутствующее фундаментальное знание (основы основ) с современным материалом, как научить студента работать с огромными по объему информационными массивами.

Кризис образования усугубляется помимо всего прочего трудностью моделирования в вузовской аудитории конкретных сюжетов будущей профессиональной деятельности студента, обучение при этом невольно скатывается к «разговору о будущей профессии» и потому требует достаточно

длительного дообучения выпускника непосредственно на рабочем месте.

Кризис современной парадигмы образования объективен и вызван переходом человеческого общества от индустриального формата к информационному.

Современная философия образования связывает постнеклассический тип мышления с так называемой «открытой рациональностью». При этом «закрытую рациональность» связывают с целесообразной деятельностью, с деятельностью, ориентированной на систему готовых целеориентиров, на поиск наиболее адекватных средств их достижения. Соответственно, открытая рациональность оказывается связанной со сферой целеполагания. Обсудим далее различия классического и современного подходов к рациональности и спроектируем их на педагогику.

Так, классическая парадигма предполагает, что предметом рационального сознания является существующий независимо от субъекта миропорядок. Предпосылки воспроизведения этого миропорядка в рациональном сознании не выступают предметом специального анализа в последнем - рациональное сознание исходит из возможности прямого схватывания и прослеживания свойств и связей исследуемого противостоящего ему предмета.

Хрестоматийным педагогическим примером здесь является «объект-объектный» подход в обучении и воспитании – как «классический отголосок» традиционализма педагогики XX-го века и его антипод из «новой педагогики» – «субъект-субъектный» подход, при котором обучаемый становится полноправным, активным участником образовательного процесса, осознает свое место в нем, интериоризует цели образования с позиций собственного мировидения, формирует индивидуальные образовательные траектории, фиксирует свои личностные приращения на различных этапах деятельности, «вступает» в авторефлексивную сферу. На философском языке это звучит так: рациональность трансформируется в метарациональность, обязательно включающую критико-рефлексивную установку по отношению к своим собственным «предпосылкам». Дальнейшее углубление позиции метарациональности приводит к тому, что предметом критико-рефлексивного анализа студента выступают не только собственно познавательные, но и ценностные и

социокультурные предпосылки определенного вида рациональности.

Не требует глубоких обоснований и следующая «классическая» предпосылка: тенденция к «закрытости», к движению в некоторой принятой системе координат, «монологизм», установка на отстаивание позиции, единственно претендующей на правоту. Это характерные признаки догматизма в педагогике классического периода, постепенно изживаемой и впитывающей в себя тенденции «открытости», возможности выхода за пределы любых «конечных» предпосылок рационального познания, диалогизма, признания правомерности существования различных, не сводимых друг к другу позиций, стремящихся развернуть свои конструктивные возможности в этом «соревновании».

И, наконец, классической ответственности субъекта рациональности, сводящейся к выходу на «твердую почву» внешнего авторитета, противостоит тезис о том, что субъект рационального сознания не может и не должен перекладывать ответственность на авторитет какой-либо внешней инстанции. В каких-то моментах он не может не идти на риск самостоятельного решения.

Е.А. Солодова справедливо отмечает, что «такая новая философия образования есть философская концепция целеполагания. Только при таком подходе можно воспитать не «человека знающего», для которого зачастую усвоенные им готовые формулы и утверждения не позволяют ориентироваться в реальных проблемных ситуациях, а «человека целеполагающего», способного самостоятельно формулировать проблемы и решать их. «Человек целеполагающий» есть саморазвивающаяся личность, формулирующая в процессе своего саморазвития новые задачи и цели этого развития. Молодой человек должен выходить из стен вуза не упакованным суммой неподвижных знаний, но овладевшим умением думать, имеющим психологическую потребность в новых знаниях и умеющим сам эти знания диагностировать, интерпретировать» [2].

Итак, сегодня на смену традиционной тотальной рациональности приходит новый тип видения мира, который поможет нам понять и изучать окружающий мир. Меняется и место человека в данном мире: человек становится не только субъектом, но и объектом познания. Такая смена стратегических установок превращает

человека в центральное звено научной картины мира. В рамках классического и неклассического естествознания присутствие человека в мире виделось досадным недоразумением и даже, по выражению И. Пригожина, «своего рода ошибкой». Напротив, в постнеклассической науке, проникнутой идеей самоорганизации, новая масштабная естественнонаучная модель, игнорирующая факт существования человека, трактуется как заведомо недостоверная.

Следовательно, и обучение становится все более антропоцентристским и личностно-ориентированным – так наука с неизбежностью приводит образование к идее индивидуализации обучения. Современная наука содержит в своем арсенале принцип дополнительности, принцип неопределенности, теорему Геделя о неполноте, закон необходимого многообразия, многозначные логики и т.д.

Все отмеченные выше особенности современной рациональности имеют самое серьезное значение для теоретической и практической ориентации процесса образования. Поэтому мы считали необходимым подробно представить свою версию современного понимания того, что такое научно-педагогическое исследование.

Прежде всего отметим, что сегодня педагогика значимо расширяет предмет своего рассмотрения – в ее поле зрения включаются такие пласты окружающей действительности, которые еще совсем недавно с этой отраслью знания никак не ассоциировались, вскрываются многочисленные противоречия, о которых еще совсем недавно не шла речь – поэтому, естественно, не вызывает сомнений правомерность употребления словосочетания «научное исследование в области педагогики».

Накопление педагогической информации, добытой большим числом ученых самого разного профиля и уровня, безусловно, обогащает педагогическое знание, делает его глубже и содержательно насыщеннее, с одной стороны, и предполагает необходимость серьезного и многопланового анализа самого процесса его «добывания», этапной, временной развертки педагогического исследования, его особенностей как целостного процесса и как последовательности выстроенных в определенной смысловой логике последовательных «шагов» - с другой. Иными словами, речь идет о формировании такого

научного сегмента, который именуется «педагогическое исследование как процесс и феномен» или более кратко, «методология педагогического исследования» - сегодня этот фрагмент науковедения развивается, хотя, конечно, неизмеримо более медленно, чем сама прикладная педагогика. Научный багаж методологии педагогики связан с такими именами, как М.А. Данилов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, Г.П. Щедровицкий, В.М. Полонский, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, П.С. Гуревич и рядом других исследователей, заложивших основы общенаучного понимания как самого педагогического знания, так и процесса его «рождения».

Что же конкретно сегодня имеется в данном научном сегменте? Во-первых, достаточно четкое понимание «стартовых» позиций: проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методологическая основа исследования. Во-вторых, содержательно и логически выверены характеристики, показатели качества педагогического исследования: научная новизна, теоретическая значимость, практическое значение полученных результатов. В-третьих, определены и содержательно раскрыты такие понятия, как теоретические и эмпирические методы исследовательской деятельности (изучение литературы, наблюдение, опрос, тестирование, изучение продуктов деятельности, оценивание, педагогический эксперимент, опытная работа, интерпретирование результатов, сравнение, обобщение, абстрагирование, моделирование, анализ, эвристический синтез и др.). В-четвертых, содержательно раскрыты стадии (фазы) исследования: проектировочная, технологическая и рефлексивная. В-пятых, сделаны серьезные попытки «встраивания» педагогического исследования в общенаучный формат современного социогуманитарного знания: а) классифицированы педагогические модели, описывающие широкий класс феноменов и процессов; б) обозначены подходы и возможности знания в данной области, прежде всего связанные с использованием методов математического моделирования – как при обработке полученных в эксперименте данных, так и при разработке концептуальных и нормативных моделей; в) выявлены возможности репрезентации педагогических конструктов в логике системного анализа; г) выявлен ряд возможностей и принципиальных подходов к позиционированию педагогического исследования в синергетическом

формате (синергетика – широкая и интенсивно развивающаяся современная междисциплинарная отрасль науки, изучающая процессы самоорганизации в сложных системах). Наконец, в-шестых (а по степени значимости, в главных), переосмыслен предмет рассмотрения самой методологии педагогики, проведен ретроспективный анализ этапов ее становления и развития, на этом фоне выявлены «болевы точки» современного содержания педагогической науки и подходов к ее представлению и структурированию.

В частности, в числе таких «болевых точек» осознана проблема множественности педагогического знания: наличия огромного числа подходов, способов описания, терминов, авторских версий, относимых к одному и тому же феномену или процессу, что, конечно же, затрудняет его сущностное осознание и субъективирование исследователями, особенно начинающими. Так, например, новичок, приступающий к исследованию возможностей использования разработанной еще в 80-е гг. прошлого, XX-го столетия технологии проблемного обучения в каком-то не затронутом авторами-предшественниками сегменте образовательного пространства, столкнется (при качественном, добросовестном подходе к работе) с массой авторских версий данного феномена, и среди персоналий найдет имена широко известных ученых (А.М. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, В. Оконя и др.), каждый из которых по-своему трактовал проблемное обучение. Естественно, от этого новичка потребуются серьезный, вдумчивый, многотрудный, затратный по времени и интеллектуальным усилиям анализ работ предшественников и (что самое трудное) обоснованный выбор такой версии, на которую он будет в процессе своей дальнейшей работы опираться.

И приведенный пример отнюдь не единственный! Примерно десять лет в отечественной педагогике интенсивно и широко внедряется компетентностный подход – на самых различных уровнях. И опять та же, что и в предыдущем примере, картина: за весьма короткий период авторами рождена масса различных версий этого подхода разных структур и перечней основных (базовых) и вспомогательных компетенций, классификационные основания очень слабо проявляются, различные компетенции часто сильно перекрывают друг друга – сплошная путаница и неразбериха.

Склониться к одной из версий, обосновать выбор, выделить инварианты, на которые можно опираться, очень трудно.

Есть, конечно, белые пятна и в самой методологии педагогической науки (сразу оговоримся, что мы ни в коей мере не ставим это в упрек цитированным выше авторам). Например, сегодня широко признана идея проверки справедливости выдвигаемых авторами на начальных этапах исследования гипотез в процессе экспериментальной апробации основных идей и методик в реальном образовательном процессе. Ни в коей мере не стремясь оспорить все это, мы тем не менее полагаем, что давно пора задуматься над тем, как могла бы осуществляться теоретическая «апробация», проверка выдвигаемых гипотез. Это возможно выполнить посредством: а) проявления в них особенностей логики построения педагогического знания; б) адресации к выявленным (а на сегодня пока еще не выявленным!) методологами теоретическим критериям адекватности нового рождающегося знания тому, которое уже имеет ту или иную степень теоретической и практической верификации; в) нахождения той степени преемственности, которая позволяет новому знанию вписаться в систему уже существующего. Научное знание такие критерии иметь должно.

Мы не ставим себе задачей вскрыть все «белые пятна» методологии педагогики, и сейчас сфокусируем внимание читателя на том, что сегодняшнее состояние ее развития таково, что:

- недостаточно проявлены логические сюжеты педагогического исследования. Справедливости ради следует упомянуть о том, что соответствующая глава имеется в одной из последних книг В.В. Краевского [3], однако, проблема требует серьезного дополнительного исследования – прежде всего в связи с тем, что обсуждалось в предыдущем абзаце;
- практически никто из известных нам методологов педагогики не изучал проблему стиля и логики изложения результатов авторского поиска, а эта проблема, на наш взгляд, глубоко актуальна – тексты многих педагогических работ очень трудно читать;
- не завершён раздел «источники педагогического знания» - его расширение могло бы способствовать содержательному обогаще-

нию научного поиска практически в любом направлении;

- требует детальной проработки такой теоретический фрагмент, как педагогическая текстология, например, выявление того, какие конкретно процедуры целесообразны для исследователя при анализе педагогического текста, как они осуществляются и какой продуктивный выход возможен в этом процессе.

Иллюстрацией шестого классификационного подразделения является (относящегося к рефлексии предмета методологии педагогики), например, содержание пособия Н.В. Бордовской «Педагогическая системология», в котором обосновывается значимость для педагога 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, ее теоретических схем и практических приложений [4].

Из всего представленного видно, что теоретический педагогический поиск требует сформированности у занимающегося им исследователя целого комплекса сложно структурированных интеллектуальных умений высокого уровня. К их числу в частности, относятся умение скрупулезного, многоаспектного и многоракурсного анализа исследуемых феноменов с привлечением междисциплинарных сюжетов знания, а также эвристического синтеза, связанного с интегрированием результатов аналитического рассмотрения в некое нетривиальное 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.

Все изложенное выше позволяет обсуждать отличия теоретико-методологического поиска от прикладного, имеющего непосредственное, «контактное» взаимодействие с образовательной практикой. В связи с этим мы считаем необхо-

димым указать 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.

Как социогуманитарное знание в целом, современная педагогика – и в содержательном, и в методологическом ракурсе – находится в стадии «широкого дискутирования» и рефлексии, что, безусловно, с нашей точки зрения, ценно и значимо, несмотря на всю степень неоднозначности и принципиальную незавершенность этого процесса. Когнитивный аспект педагогического исследования в грубом приближении есть многоаспектный, однозначно логически не детерминированный переход от незнания к знанию, от знания неполного, незавершенного, не до конца осознанного и не достаточно четко оформленного – к знанию более высокой степени полноты, логической и содержательной насыщенности, отрефлексированности и структурной наполненности.

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 все вышеперечисленное педагогическое знание?

Это относится как к теоретико-методологическому исследованию, так и к прикладному, практико-ориентированному. Одним из ярких примеров этого является книга Н.В. Бордовской [4], в которой автор представляет скрупулезный анализ понятия «педагогическая система», достаточно давно использующегося в педагогике. Выявив предпосылки зарождения понятия педагогическая система, этапы его внедрения в отечественную педагогическую науку, Н.В. Бордовская обосновывает новый теоретический конструкт, именуемый педагогической системологией и претендующей на статус отрасли методологии педагогики: в книге подробно обсуждаются ее объект, предмет,

задачи и научные функции, приводится авторская модель системологического подхода, 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, панорамно-структурное представление, а в двух заключительных главах традиционное содержание педагогики перепозиционируется с точки зрения системного подхода, глубоко переосмысливается, встраивается в общенаучный формат.

Еще одним характерным примером «движения» теоретической педагогики в направлении целостности, полноты и содержательной завершенности накопленного знания является исследование А.М. Новикова [5]. Известный широкому читателю автор выявляет совокупность понятий, концепций и методов, на которых может строиться наука педагогика, подробно обсуждается клише: «культура как основание содержания образования», «деятельность как основание содержания образования» (образовательная деятельность обучающегося, педагогическая деятельность и т.п.), «педагогический процесс» и др. – все они позволяют автору по-новому выстроить компоненты педагогического знания, объединить их в общую структуру, которая по-иному, чем это традиционно осуществляется, проявляет его суть.

Еще одним примером теоретического педагогического исследования является книга В.И. Михеева [6], 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.

Обсуждаемый аспект педагогического исследования, надеемся, достаточно очевиден читателю и применительно к прикладному педагогическому исследованию, в котором на основе тех или иных теоретических выводов авторы проектируют новые учебные или воспитательные технологии, подходы, методики, способы организации деятельности обучающихся, направленные на достижения или приращения в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферах личности.

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 целеисполнения 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 четко осознаваемые им противоречия из педагогической действительности, непосредственно из того образовательного процесса, в котором он ежедневно или эпизодически сам 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, 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 пол-

ноты, а также очень часто нечеткое определение авторами научных трудов границ применимости разработанных методик, подходов и конкретных педагогических условий, при которых все 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 ее 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 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 ее теоретической и экспериментальной проверки → трансформация положений гипотезы в практически ориентированную методику, технологию и т.п. → ее 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 и звенья которых связаны определенной логической нитью.

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». 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.

Все это очень тесно связано с социокультурным аспектом педагогического исследования, позиционируемым нами прежде всего как его приобщение к опыту предшественников, творческому его осмыслению, проецированию 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; участь 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. Все это предназначено для широкого практического использования в образовательном процессе и потому проявляет праксеологический аспект педагогического исследования.

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 ее 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.

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», позиционирующая 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 из нее 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 иными словами без таких ссылок (скрытое заимствование);
- по возможности недопущение умалчивания об известных работах предшественников на том содержательном поле, на котором «трудится» исследователь.

Все 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.

Еще более трудноопределимым 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 себе 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;
- нахождение в педагогических феноменах, подходах к их описанию различных элементов симметрии, гармонии, порядка.

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 считаем необходимым хотя бы кратко говорить.

Этот сложносоставной феномен включает в себя, прежде всего, понимание исследователем общенаучной канвы поискового процесса в области гуманитарных и социальных наук 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 исследования 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 вдумчиво и конкретно обозначить совокупность условий достижения того приращения, которое обозначено в цели работы, выявление среди них абсолютно жестко необходимых, в той или иной степени желательных, желательных, но не обязательных; реализуемых в обычном, среднестатистическом формате авторской методики и в «продвинутом», на уровне максимально возможного;
- умение в кажущихся полярными педагогических подходах, применяемых к описанию некоторого феномена, находить содержательное 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.;
- 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 тому результату первоначально привела.

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

Это раскрывается следующими тезисами:

- специальные курсы для студентов типа «исследовательская работа по педагогике», аналогичные содержательно обогащенные 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 соответствующего ракурса.

Выше уже было отмечено, что 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 еще относительно недавно; усилением тенденций развития междисциплинарных связей, причем, не только традиционных, ориентированных на гуманитарные дисциплины (философию, психологию и т.п.), но и на математику, кибернетику, теорию систем, информатику и многие другие научные области. Еще 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.

Мы считаем необходимым коснуться и такого методологического тезиса, 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» определенного пласта знания, включающего устаревшие, в некоторой степени потерявшие актуальность, а иногда и проявившие свою неполноту или ошибочность конструкты.

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 подчеркивает тот вред, который нанесла практической педагогике ассоциативно-рефлекторная теория учения, – сегодня это все более глубоко осознается научно-педагогическим сообществом. К числу постепенно отвергнутых педагогических парадигм относится одна из основополагающих идей советского периода – идеологизация содержания учебных дисциплин, в первую очередь, социально-гуманитарных, именовавшихся в то время общественными науками. Соответственно, в число «жестко» 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, когда проявляют свой более глубокий смысл, чем тот, который традиционно провозглашался. К числу соответствующих примеров можно отнести идею гуманитаризации образования: она прошла путь от 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 «мяг-

кой» элиминации является поражение в правах такого подхода, который теперь в педагогике все чаще называют знаниевым (или знание-центристским): не отвергаемый сегодня начисто, он уступает первенство личностно-деятельностному подходу.

Еще 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 ряде вышедших ранее работ – он связан с широкой популярностью профильности старшей ступени общего среднего образования во времена Н.К. Крупской, затем с ее постоянным забыванием и переходом к унификации обучения, и наконец, возвращением к идее профильной дифференциации в постсоветский период.

Мы считаем также необходимым рассмотреть ряд сюжетов, не имеющих прямого мгновенного выхода в практику теоретического педагогического поиска, адресующегося главным образом к методологии педагогики, и не претендуя на расстановку «все точек над *i*», высказать в порядке обсуждения ряд соображений классификационного характера, предложить эскизы их содержательного наполнения. Начнем с перечисления некоторых содержательных линий такого поиска, к которым отнесем:

- 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, дополненности, интерсубъектности), а также современные междисциплинарные подходы, например, синергетический и системный;
- выявление дополнительных возможностей традиционных методик педагогического исследования (например, выявленный в диссертации С.П. Пимчева метод ретроспективного анализа в качестве одного из средств педагогической прогностики), 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. Лихачева, В.М. Полонского, В.И. Гинецинского, В.И. Загвязинского, М.А. Лукацкого, Н.В. Бордовской, П.С. Гуревича и ряда других авторов, разрабатывавших 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 «вызревает» 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 смещен 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 «ноу хау» предполагает гораздо более широкий спектр исследовательских процедур нежели прикладное педагогическое исследование, их масштабность и высокую степень обобщенности. На сегодняшний день мы готовы представить 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) и 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 проявления в них трех основных функций (объяснительной, предсказательной и нормативной);
- перестраивание логической и содержательной структуры крупных феноменов педагогичес-

кого 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 целью конкретизации структуры теории: базисных постулатов, основных закономерностей, их следствий;

- встраивание методов описания педагогических феноменов в современный общенаучный формат знания.

Еще раз подчеркнув то, что данный перечень не претендует на полноту, приведем ряд значимых примеров и иллюстраций. Так, первые три отмеченные выше подразделения можно наглядно проиллюстрировать содержанием книги А.М. Новикова [5], в которой формулируются четыре основные идеи развития современного образования (гуманизация, демократизация, непрерывность, ориентированность на опережающий уровень – исходя из удовлетворения потребности четырех его субъектов: личности, общества, производства и самой образовательной сферы. Налицо авторское основание классификации, которое позволило «по схеме 4→4» выделить основные концептуальные ориентиры теории развития образования, а затем определить логически вытекающие из них при-

нципы, примерные, ориентировочные нормативы их практической реализации.

Иллюстрацией шестого классификационного подразделения является, например, содержание пособия Н.В. Бордовской «Педагогическая системология» [4], в котором 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, ее теоретических схем и практических приложений.

Как полноценный «представитель» социогуманитарного знания, сегодня педагогика активизирует не только поиск в направлении исторических корней и предпосылок современного знания – она адресует своих исследователей к рефлексии принципов построения знания, его структурирования и процесса «добывания»; и всё это так или иначе символизирует её движение от эмпирической, описательной стадии развития к стадии полноценного теоретического фрагмента гуманитарного ракурса, способного осуществлять предсказательную функцию.

Список литературы:

1. Воронина Т.П. Перспективы образования в информационном обществе. М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
2. Солодова Е.А. Новые модели образовательного процесса. М.: URSS, 2011. 215 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 432 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогическая системология. М.: Дрофа, 2008. 511 с.
5. Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010.
6. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Либроком, 2010.
7. Гуревич П.С. Философия образования. Книга первая: Философия воспитания (от античности до эпохи просвещения). Уфа: Гулем, 2004. 364 с.
8. Коржув А.В., Попков В.А. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. М.: Изд-во МГУ, 2001. 405 с.
9. Спирина Э.М. Философско-антропологическое содержание символа. М.: «Канон + РООИ» РООИ «Реабилитация», 2012. 336 с.
10. Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Происхождение знания: истоки и основы // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 98-108.
11. Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Когнитивная стратегия А. Эйнштейна // Вопросы философии. 2005. № 4. С. 66-75.
12. Баксанский О.Е. Философия, образование и философия образования // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 6-19.

13. Баксанский О.Е. Наука и философия образования в XXI веке: нарративность и дискурс // Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С. 7-18. (DOI: 10.7256/2306-434X.2013.01.2).

References (transliteration):

1. Voronina T.P. Perspektivy obrazovaniya v informatsionnom obshchestve. M.: Fond «Novoe tysyacheletie», 1996.
2. Solodova E.A. Novye modeli obrazovatel'nogo protsessa. M.: URSS, 2011. 215 s.
3. Kraevskii V.V. Metodologiya pedagogiki. Novyi etap. M.: Izd. tsentr «Akademiya», 2009. 432 s.
4. Bordovskaya N.V. Pedagogicheskaya sistemologiya. M.: Drofa, 2008. 511 s.
5. Novikov A.M. Osnovaniya pedagogiki. M.: Egves, 2010.
6. Mikheev V.I. Modelirovanie i metody teorii izmerenii v pedagogike. M.: Librokom, 2010.
7. Gurevich P.S. Filosofiya obrazovaniya. Kniga pervaya: Filosofiya vospitaniya (ot antichnosti do epokhi prosveshcheniya). Ufa: Gulem, 2004. 364 s.
8. Korzhuev A.V., Popkov V.A. Ocherki prikladnoi metodologii protsessa vuzovskogo obucheniya. M.: Izd-vo MGU, 2001. 405 s.
9. Spirova E.M. Filosofsko-antropologicheskoe sodержание simvola. M.: «Kanon+ ROOI» ROOI «Reabilitatsiya», 2012. 336 s.
10. Aronov R.A., Baksanskii O.E. Proiskhozhdenie znaniya: istoki i osnovy // Voprosy filosofii. 2008. № 4. S. 98-108.
11. Aronov R.A., Baksanskii O.E. Kognitivnaya strategiya A. Einsteina // Voprosy filosofii. 2005. № 4. S. 66-75.
12. Baksanskii O.E. Filosofiya, obrazovanie i filosofiya obrazovaniya // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 2. S. 6-19.
13. Baksanskii O.E. Nauka i filosofiya obrazovaniya v XXI veke: narrativnost' i diskurs // Pedagogika i prosveshchenie. 2013. № 1. S. 7-18. (DOI: 10.7256/2306-434X.2013.01.2).