«Авторский след» в сознании читателя научных текстов по педагогике

Коржуев Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, профессор, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М.Сеченова (Москва, Россия); akorjuev@mail.ru

Икренникова Юлия Борисовна – канд. пед. наук, доцент, Российская государственная академия интеллектуальной собственности (Москва, Россия); ikren@yandex.ru

Лесите Эляна Юозовна – канд. пед. наук, зам. директора Ресурсного центра «Сеченовский медицинский предуниверсарий» (Москва, Россия); elyanal@mail.ru

Бирюкова Наталья Викторовна – директор Ресурсного центра «Сеченовский медицинский предуниверсарий» (Москва, Россия); biryukova_n_v@staff.sechenov.ru

Аннотация. *В статье раскрывается метафора «след автора в сознании педагога–исследователя» посредством отображения ряда клише. Важнейшим из них является «область контакта» читателя с авторским текстом, включающая количественное отображение показателей цитируемости авторских текстов и раскрытое в статье «мотивирование читателя к включению в диалог с автором». В тексте представлено раскрытие ещё двух клише: «педагог-исследователь – примета времени» и «автор педагогического текста своими глазами», предполагающее погружение учёного в саморефлексивное поле. Выделенная совокупность научных метафор опосредует «движение» педагога-исследователя от научного замысла к его текстовому отображению, включающему: а) определение читательской аудитории, которой предназначается текст; б) конструирование исследовательского текста, включающего элементы, мотивирующие читателя к активному диалогу; в) рефлексию читательских откликов в различных научных изданиях и в процессе конференционного диалога и личного общения; г) формирование в сознании автора образа «себя-исследователя», проектирование и осуществление целесообразной трансформации этого образа.*

Ключевые слова. *След автора в сознании читателя, мотивирование читателя к участию в диалоге, автор научного текста в собственных глазах, исследователь как примета научного времени.*

Педагогическое научное исследование и его результаты сегодня подвергаются острой критике – как со стороны математиков, физиков, ученых из области технических наук, так и со стороны эпистемологов, культурологов, социологов. Множество претензий к педагогам–исследователям выдвигают методологи науки, критикующие непонимание педагогами корректной научной атрибутики: объекта и предмета исследования, его проблемы, гипотезы и способов проверки ее состоятельности [1–5]. Масса критических замечаний со стороны научного сообщества звучит в адрес оценки учеными–педагогами полученных результатов, корректного их сопровождения математической статистикой [6–12]. Филологи и науковеды выдвигают претензии к стилистике педагогических текстов. Это обусловливает актуальность проблемы ответственности автора текста за понимание читателями его логики и содержания. В связи с этим мы попытаемся предложить раскрытие клише «авторский след» в сознании читателя педагогических текстов, выста-

вить ряд корректных критических позиций, что могло бы в перспективе способствовать формированию читателем образа «себя–исследователя».

Метафорическое раскрытие клише «след автора» в сознании читателя. Анализ множества книг, статей, диссертаций, научных очерков, опыт руководства аспирантами и докторантами, а также рецензирования научных работ позволил нам предложить компонентное раскрытие «авторского следа» в читательском сознании. В качестве первого компонента обозначим метафору «*область контакта читателя с предлагаемым автором текстом*». В первом приближении соответствующее содержательное поле может включать параметры цитирующей читательской аудитории по результатам наукометрической базы *elibrary*: а) числа читателей, обратившихся к предложенному автором тексту и отобразивших его заголовок в собственных работах или списках литературы, к ним прилагаемых; б) числа читателей, высказавших письменно свои положительные или критические оценки и суждения по поводу авторского текста; в) времени, по прошествии которого с момента публикации эти оценки были высказаны. Такие формальные статистические показатели сегодня можно без особых усилий найти при обращении к базе *elibrary*. Ко всем высказанным в различных книгах и статьях оценкам соответствия данных этой базы реальному статусу ученого мы добавим ряд параметров: а) число просмотров той или иной статьи или книги (среди которых отдельно представлены просмотры уникальными авторами) и б) число загрузок пользователями базы *elibrary* текстов автора в собственные архивы. Отметим, что малое количество цитат не свидетельствует о невостребованности текста – при относительно небольшом количестве цитат (упоминаний автора его читателями) число просмотров и загрузок может быть весьма солидным. Это, например, обусловлено тем, что при большом числе просмотров опубликованной работы обратившийся к ней исследователь далеко не всегда может быть мотивирован к тому, чтобы процитировать ее в своих текстах. Читатель может недостаточно четко осмыслить ее содержание и логику и потому быть неготовым высказать свои оценки в научной печати. И конечно, исследовательские интересы читателя могут быть слабо связаны с тем, что предложил в своей статье или книге «просмотренный» автор.

Данные базы *elibrary* позволяют автору текста также понять, насколько адекватно его замыслу вошел в сознание читателя тот или иной текст, и выделить: а) цитирование по названию, не отражающее реальное содержание; б) цитирование поверхностное, искусственно привязывающее авторский смысл к собственному содержанию; в) вычленение из цитируемого текста мыслей и выводов, которые там не отображены или не следуют из текста; г) цитирование глубокое, проявляющее понимание написанного, расширяющее авторские выводы или целесообразно ограничивающее их. Данные обсуждаемой наукометрической базы позволяют автору текстов сравнить степень востребуемости различных его статей и книг, оценить (хотя бы косвенно) причины выявленных различий, а также найти для себя те белые пятна и проблемные поля педагогики и образования, которые им недостаточно раскрыты.

Перейдем далее к раскрытию той особенности авторского текста, которая может быть обозначена как «*мотивирование читателя к вступлению в диалог*». Самое простое, о чем здесь следует говорить, включает: а) мысленно задаваемые читателем автору вопросы; б) ответы, получаемые в последующем изложении или в процессе осмысления написанного автором; в) создаваемые на основе прочитанного у автора собственные научные тексты. Мотивирование читателя к диалогу отображаемо особой целостностью

склеенных вместе деталей, вряд ли заметных по отдельности, которая способствует тому, что читатель не откладывает текст после первичного краткого знакомства с ним, а возвращается к чтению повторно, формирует у себя обоснованную точку зрения по поводу содержания и логики прочитанной диссертации, очерка, статьи или книги.

Мотивирование к диалогу включает в себя множество вариантов, среди которых – *непосредственное* приглашение: а) на страницах статьи или книги автор предлагает подумать над предлагаемым им содержанием, выразить свое отношение к той или иной проблеме; попытаться разрешить обозначенное в тексте несоответствие или противоречие; б) предлагает актуальный для педагогики и образования вопрос, призывая читателей задуматься и предложить свой ответ, конечно, с подробным обоснованием. *Непрямое* (косвенное) мотивирование читателя к диалогу предполагает различные способы стилистического выражения авторского посыла: например, текст, в котором проявлена тяжесть раздумий его автора по поводу чего-либо давно мучающего и не находящего вразумительного решения, своеобразная научная исповедь автора.

Приведем пример: «*В общем среднем образовании во второй половине XX столетия возникла и получила методическое решение идея проблемного обучения. Сегодня всем очевидно, что перенос этой обучающей модели в университетское образование вполне конструктивен и крайне необходим, поскольку именно такой формат соответствует задачам подготовки специалиста с вузовским дипломом, способного решать нестандартные задачи, появляющиеся в процессе профессиональной деятельности. Готовые решения в такой деятельности, как правило, отсутствуют. Однако стремящийся внедрить в учебный процесс проблемно ориентированные технологии вузовский преподаватель должен освоить роль искусного импровизатора, способного в процессе лекции, практикума или семинарского занятия оперативно оценить возникшие у студента идеи, мысли, контуры решения, не затратив на это длительного времени, не потеряв смысловую нить занятия. Такой преподаватель должен быть широко и глубоко эрудирован, обладать гибким мышлением, способностью оперативно оценить студенческий замысел, дать оценку перспективности студенческой идеи. Потому внедрение данной технологии в образовательный процесс представляет собой очень сложную задачу, и поиск адекватных методических решений требует серьезных исследовательских усилий*». Из текста понятно, что предложенный фрагмент стилистически и семантически хотя бы косвенно мотивирует читателя включить обозначенную тему в круг собственных исследовательских и практических интересов, выработать собственные варианты решения обозначенной проблемы.

Приведем еще один пример педагогического текста, мотивирующего читателя к включению в диалог: «*Современный уровень развития науки настоятельно требует даже для гуманитарных областей “слабой гносеологической версии” разработки методологически корректной теоретической рамки. Вряд ли кто-то станет спорить с тем, что и для педагогики это крайне актуально. Однако, несмотря на массу публикаций, содержащих термин “педагогическая теория”, до сих пор все попытки создать методологически выстроенный теоретический формат педагогики к ощутимому результату не привели. Например, в работах известного отечественного методолога В.В.Краевского [13] на роль исходных принципов педагогической теории предлагаются тривиальные утверждения о единстве процессуального и содержательного компонентов обучения, об обусловленности содержания обучения уровнем предшествующего развития школьников и ряд*

аналогичных других. Вряд ли можно назвать эти сентенции результатом научного поиска и элементом педагогической теории. Современный взгляд на педагогическую теорию пытался предложить А.М.Новиков, обозначая (хотя весьма невразумительно) основные источники содержания образования и при этом отождествляя теорию с концепцией [14]. Но даже грамотность на уровне методологических словарей не позволяет с этим согласиться. Вместе с тем, можно утверждать, что уровню корректных частных теоретических построений педагогика почти взошла, и соответствующие примеры мы привели в работах [15; 16]. Но дальнейшего движения в направлении конструирования педагогических теорий, отображения в них традиционной структуры (ядро, эмпирические основания, следствия, экспериментальные подтверждения) пока не наблюдается. Но оно настоятельно необходимо».

Следующий пример мотивирования читателя к диалогу заимствован нами из работы «Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн» [17]. Значительную часть книги внимание занимает заочный диалог двух мыслителей, оказавших значительное влияние на понимание окружающего мира, – З.Фрейда и Э.Фромма. Для нас будет интересен такой отрывок текста: «*Вместе с тем, отмечает Э.Фромм, трактовка З.Фрейдом значимости детства имеет определенную ограниченность. Фромм отмечает, что Фрейд недооценивал значение конституциональных, генетических факторов в формировании характера ребенка…*» [17, с. 281]. Множество фрагментов данной книги отображают различную степень несогласия Фромма с биологизаторскими выводами Фрейда. В большинстве случаев Фромм отмечает ограниченность взглядов оппонента и, не отвергая их, присваивает им статус неотъемлемой части более масштабного целого. В это целое Фромм добавляет не менее важные для формирования личности социальные факторы, придает человеческому бытию нравственную означенность. Заочный диалог философов сопровождается подробными аналитическими комментариями авторов книги, и это мотивирует читателей к более глубокому проникновению в работы двух философов, выявлению степени корректности представленной Фроммом критики, уточнению или пересмотру ранее сформированных собственных взглядов на актуальную проблему.

Клише «*авторский след в сознании читателя*» мы считаем возможным дополнить тем соображением, что обсуждаемое синтетическое поле складывается из впечатлений и анализа личного общения читателя с автором (1), рефлексии содержания и логики печатных научных работ автора и его выступлений на конференциях, симпозиумах, круглых столах, вебинарах (2) и анализа читателем того, как воспринимает и оценивает автора научное сообщество (3). Последнее выявляется посредством анализа отзывов участников конференций, откликов на эти отзывы самого автора, а также в процессе чтения критических отзывов о работах автора в научной печати. Этот синтетический процесс добавляет к описанным нами содержательной и логической рефлексии [15; 16] постепенно формирующийся и эволюционирующий в сознании читателя текстуальный портрет того или иного автора. Отдельные важные штрихи такого портрета могли бы быть тезированы различными клише: а) скрупулезная оценка автором N деталей декларируемого им и оцениваемого научного знания, склонность к анализу причинно-следственных связей, стремление к выявлению и сравнению нескольких возможных точек зрения на различные утверждения, умозаключения и выводы, стремление к обоснованности и доказательности умозаключений; а с точки зрения стилистики – склонность к использованию сарказма, гипербол, остросатирических метафор, например у В.В.Краевского:

«…в педагогику может попасть все, даже треска и мухи в кляре» [13]; б) склонность к использованию различных способов повышения эмоциональной привлекательности текстов путем соединения научно-публицистического и строго научного стиля, сопровождение разделов текстов эпиграфами, внутритекстовыми вставками (словами или краткими словосочетаниями, символами в квадратах в центре страницы на фоне основного текста и т.п.), яркими клише (например, А.М.Новиков в книгах использует восклицание «Интрига!»), примерами из собственной жизни и научной деятельности [14]; в) повышенное внимание к анализу первоисточников, склонность к перекрестным диалогам с оппонентами [17]; г) склонность автора к бездоказательному повествованию, использованию псевдонаучных фраз с иноязычными заимствованиями, витиеватому слогу, нечеткости выражения мысли; д) использование в текстах необоснованной «смещенной критики», излишне эмоциональной, цепляющейся к деталям (опечаткам и небрежности) и пропускающей суть критикуемых текстов [18]; д) автор N склонен к множественному повторению своих идей и выводов, в некотором смысле «застрял» в них, отстал от времени; е) работы ученого проявляют необоснованное «открещивание» в современных текстах от выводов, декларированных в ранних исследованиях; ж) в текстах автора и в его устных выступлениях используются различные психологические уловки и приемы эмоционального давления на читателя или участника диалога. Эти и ряд других тезисов относятся к текстуальному портрету автора в сознании читателя, и коротко смысл такого портрета можно отобразить предложением: не зная имени автора анализируемого текста, читатель способен уверенно самостоятельно поставить его фамилию после заглавия.

Клише *«авторский след в сознании читателя»* дополняемо также различными читательскими откликами – как устными, так и письменными: а) автор N своей статьей взбудоражил научное сообщество, она вызвала интеллектуальный шок читателей, оказалась подобной бомбе; б) докторской диссертации автор N посвятил всю свою жизнь, она вошла в сокровищницу отечественной педагогической мысли; в) краткой книгой автор N поставил себе научный памятник, и если бы он не написал ничего кроме нее, его имя все равно имело бы энциклопедическое значение. Мы добавим эти отклики таким предложением: автор поставил на произведении свою печать, четкую и разборчивую.

Педагог–исследователь как «примета научного времени». В первом приближении эта метафора раскрываема принадлежностью работ автора (их содержания, семантики и стилистики) конкретному временно́му интервалу (может быть, этапу) в развитии педагогического знания со всеми (или со многими) характерными его особенностями. Так, книги С.И.Архангельского, считающегося основателем теории вузовского обучения [19], проявляют опосредованность стилистики и содержания, глоссария, семантического раскрытия терминов и понятий с тем, что было представлено в предшествующий выходу его книг интервал времени в педагогике средней школы: автор – разработчик вузовских проблем принял эстафету от педагогов, посвятивших себя среднему образованию. Статьи авторов, работавших на рубеже XX и XXI столетий, существенно отличаются от педагогических работ раннего периода, что в значительной степени обусловлено изменением социальных условий и общественной жизни. Научная педагогика, стараясь принять вызовы времени, проявила новизну авторских текстов: а) насыщается новыми компонентами глоссарий (например, в нем широко представлена компетентностная атрибутика), активно (хотя зачастую довольно вычурно) используются иноязыч-

ные заимствования, педагогические тексты интенсивно включают термины других наук, к числу которых относится теория управления, менеджмент, социология, культурология, теория моделирования и другие; б) в текстах очень часто предлагаются таблицы, схемы, диаграммы, статистические массивы, иногда математические формулы; в) идеологическая направленность содержания практически сводится к нулю; г) по сравнению с ранними периодами существенно расширяется спектр включаемых в педагогическое исследование тем и сфер человеческой жизни.

Раскрываемое в данном разделе клише дополняемо формированием в сознании читателя таких оценок, как «автор – примета времени типичная» или наоборот, «примета времени редкая, но все же иногда проявляющаяся». Одной из типичных примет может стать интенсивное цитирование работ предшественников без обращения к их содержанию и осмыслению сути предложенных идей (цитирование по названию). Весьма прискорбной приметой научно-педагогического времени являются тексты, в которых проявляется непонимание автором тех вопросов, о которых он пытается размышлять на страницах книг и журналов. Нерадостной приметой обсуждаемого времени является также множество конъюнктурных текстов, в которых авторы искусственно «продавливают» выводы организаций и фондов, материально спонсирующих различные исследования, гранты, проекты – безотносительно к критериям научной честности. Безотрадной приметой научно-педагогического времени может служить и «застревание» авторов на штампах, стилистических клише, мифах и заблуждениях, рожденных в периоды раннего становления педагогики. К таким относятся бессодержательные «лозунги», например: единство содержательного и процессуального компонентов обучения. Вряд ли можно представить процесс обучения, в котором указанные два компонента могут быть «разорванными». К редким приметам научно-педагогического времени можно отнести труды ученого, в которых описано и обосновано сбывшееся предвидение (предвосхищение) событий в образовании, в некотором роде труды опережающего характера.

Клише «*автор – примета времени*» содержательно дополняемо тезисом *«педагог–исследователь своими глазами»*. Одной из интересных иллюстраций может стать пока еще малораспространенный в научной печати жанр научно-педагогической и методологической мемуаристики. Например, в книге А.М.Новикова «Я – педагог» [14] публицистическим языком представлен путь автора в науку – от студенческой скамьи в МФТИ до получения звания академика РАО; даже на обложке перечислены этапы этого пути: студент, учитель, кандидат наук, учитель учителей, доктор наук, руководитель в сфере образования, академик. Это описание происходит на фоне знаковых и интересных сюжетов развития отечественной системы начального и среднего профессионального образования. Свободным, образным языком раскрываются на страницах книги многие незнакомые не связанным с этой тематикой читателям «особенности жизни» ПТУ и техникумов времен СССР (сегодня они называются колледжами). Научная деятельность автора как руководителя Центра исследования профессионального образования в структуре НИИ теории и истории педагогики РАО сопровождается очень интересными (особенно начинающему педагогу–исследователю) историческими экскурсами, связанными с процессом подготовки, написания и защиты кандидатских и докторских диссертаций, с ретроспективой проведения научных семинаров в различных областях знания, с профессиональной карьерой ученого (в частности, мечтающего стать об-

ладателем званий члена-корреспондента или академика Российской академии образования). Клише «*автор как примета времени*» раскрывается А.М.Новиковым и на примерах собственной издательской деятельности: эта часть книги могла бы стать полезной для начинающих авторов научно-педагогических изданий. Книга отобразила не только биографию самого автора: из текста эксплицируется целостный научный образ и научный портрет поколения ученых–педагогов советской «закалки», продолжавших свою деятельность и в начале XXI столетия.

Клише «*педагог–исследователь своими глазами*» включает еще один нетривиальный аспект, очень актуальный сегодня. Автор педагогических научных текстов при современном развитии информационных технологий способен обнаружить неправомерные заимствования своих идей, фрагментов текстов статей и книг, именуемые плагиатом. Плагиат является очень серьезной этической и нравственной проблемой научного сообщества в целом и педагогического – в частности. Не обсуждая юридическую сторону вопроса и эмоциональный негатив при обнаружении ученым факта списывания его материалов, нельзя забыть один позитивный аспект. Автор, обнаруживший заимствование и публикацию под чужим именем собственного целостного текста или его части, имеет право ощущать значимость собственного результата, поскольку он редколлегиями, рецензентами, редакциями журналов и издательств (хотя и не обратившими внимания на заимствования) был признан и положительно оценен. При этом мы, конечно, ни в коем случае наличия плагиата не поддерживаем.

Заключение. Мы надеемся, что нам удалось раскрыть клише «*след автора в сознании педагога–исследователя*» посредством отображения «области контакта читателя с авторским текстом», расширение которой обусловлено наличием в текстах таких фрагментов, которые мотивируют читателя к вступлению в заочный или реальный диалог. Предложенное нами раскрытие включает и метафору «педагог–исследователь – примета времени» и при этом разделяет приметы типичные и редко проявляющиеся. Синтетическое клише «авторский след для читателя» дополняемо аккомпанирующими научный портрет элементами авторского самопредъявления, позволяющими читателю предположить мотивы научного творчества ученого (реализовать свое интеллектуальное призвание, чисто карьерные амбиции, честолюбие и т.п.), оценить степень его научной искренности и честности. Кроме того, нельзя не отметить, что след автора в сознании читателя не является статичным, «замороженным» образованием: он закономерно эволюционирует на фоне других образов, изменения исследовательских интересов самого читателя, динамики научных предпочтений и содержания исследований самого автора. Эти тезисы требуют дальнейшего раскрытия и представляют собой одно из белых пятен психолого-педагогического знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Карнап Р., Ган Г., Нейрат О.* Научное миропонимание – Венский кружок / Пер. Я.Шрамко // Логос. 2005. № 2. С. 13–27.

2. *Поппер К.Р.* Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 384 с.

3. *Пирс Ч.С.* Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. 412 с.

4. *Малошонок Н.Г., Девятко И.Ф.* Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.

5. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2008. 208 с.

6. *Степин В.С.* Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006. 384 с.

7. *Микешина Л.А.* Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в дина-

мике культуры. Методология научного исследования. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.

8. *Тулмин Ст.* Концептуальные революции в науке // Структура и развитие науки. Из бостонских исследований по философии науки. М.: Прогресс. 1978. С. 170–189.

9. *Новиков А.С.* Философия научного поиска. М.: URSS, 2009. 330 с.

10. *Мартишина Н.И.* Теория познания как прикладная дисциплина, а также о возможности ее практически ориентированного преподавания // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. 17. № 3. С. 92–108.

11. *Мартишина Н.И.* «История и философия науки»: практическая значимость курса // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 121–127.

12. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / Отв. ред. Е.В.Караваева. М.: Геоинфо, 2018. 240 с.

13. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 393 с.

14. *Новиков А.М.* Я – педагог. М.: Эгвес, 2011. 136 с.

15. *Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б., Антонова Н.Н., Лямзин М.А.* Педагогическое мышление, его текстовое воплощение и педагогическая теория // Педагогика. 2018. № 10. С. 23–34.

16. *Коржуев А.В., Антонова Н.Н.* Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 136–145.

17. *Лукацкий М.А., Макаров М.И., Крикунова Е.А.* Очеловечивание человека, или Воспитание без тайн. М.: Маска, 2021. 580 с.

18. *Коржуев А.В., Головина Н.В., Контаров Н.А., Икренникова Ю.Б.* Типология «Смещенной критики» в научных педагогических диалогах как методологический феномен // Образование и наука. 2023. Т. 25. № 6. С. 12–37.

19. *Архангельский С.И.* Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1974. 382 с.

Дата поступления – 05.07.2023

"Author's trace" in the mind of scientific texts on pedagogy reader

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, I.M.Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); akorjuev@mail.ru

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Department of General Educational Disciplines, Russian State Academy of Intellectual Property (Moscow, Russia); ikren@yandex.ru

Elyana Yu. Lesite – Cand. Sci. (Pedagogics), Deputy director for communications and educational work, Resource Center "Sechenov Medical Pre-University" (Moscow, Russia); elyanal@mail.ru

Natalya V. Biryukova – Director, Resource Center "Sechenov Medical Pre-University" (Moscow, Russia); biryukova_n_v@staff.sechenov.ru

Abstract. *The article reveals the metaphor "author's trace in the mind of a teacher-researcher". The claimed metaphor is revealed by displaying a series of clichés. The most important of them is the "contact area" of the reader with the author's text, which includes a quantitative display of indicators of the citation of author's texts and the "motivation of the reader to engage in a dialogue with the author" disclosed in the article. The text presents the disclosure of two more clichés: "a teacher-researcher is a sign of the times" and "the author of a pedagogical text with his own eyes", suggesting that the scientist is immersed in a self-reflexive field. The selected set of scientific metaphors mediates the "movement" of the teacher-researcher from the scientific idea to its textual display, including: a) the definition of the readership to which the text is intended; b) constructing a research text that includes elements that motivate the reader to an active*

dialogue; c) reflection of readers' responses in various scientific publications and in the process of conference dialogue and personal communication; d) the formation in the mind of the author of the image of "himself-researcher", the design and implementation of the appropriate transformation of this image.

Key words. *Trace of the author in the mind of the reader, motivating the reader to participate in the dialogue, author of a scientific text in his own eyes, researcher as a sign of the scientific time.*

REFERENCES

1. *Karnap R., Gan G., Neurath O.* The Scientific Worldview of the Vienna Circle. *Logos*. 2005. No. 2. P. 13–27.

2. *Popper K.R.* Ob'ektivnoye znaniye. Evolyutsionnyi podkhod [Objective Knowledge. Evolutionary Approach]. Moscow: Editorial URSS., 2002. 384 p.

3. *Pierce Ch. S.* Izbrannye filosofskie proizvedeniya [Selected philosophical works]. Moscow: Logos Publ., 2000. 412 p.

4. *Maloshonok N.G., Devyatko I.F.* Eksperiment kak metod izucheniya effektivnosty praktik i novovvedeniy v visshem obrazovanii [Experiment as a Method for Assessment of Efficiency of Practices and Innovations in the Field of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2013. No. 10. P. 141–151.

5. *Zagvyazinskiy V.I., Atakhanov R.* Metodologiya i metodyi psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and Methods of Psychological-Pedagogical Research]. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 208 p.

6. *Styopin V.S.* Filosofiya nauki. Obshchiye problemy [Philosophy of Science. General problems]. Moscow: Gardariki Publ., 2006. 384 p.

7. *Mikeshina L.A.* Filosofiya nauki: Sovremennaya epistemologiya. Nauchnoe znanie v dinamike kul'tury. Metodologiya nauchnogo issledovaniya [Philosophy of Science: Modern Epistemology. Scientific Knowledge in the Dynamics of Culture. Methodology of Science Research]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 2005. 464 p.

8. *Toulmin St.* The Conceptual Revolution in Science. Struktura i razvitie nauki. Iz bostonskikh issledovanii po filosofii nauki [The Structure and Development of Science. From the Boston Studies on the Philosophy of Science]. Moscow: Progress Publ., 1978. P. 170–189.

9. *Novikov A.S.* Filosofiya nauchnogo poiska [Philosophy of Scientific Research]. Moscow: URSS Publ., 2009. 330 p.

10. *Martishina N.I.* Teoriya poznaniya kak prikladnaya distsiplona, a takzhe o vozmozhnosti ee practicheski orientirovannogo prepodavaniya [Epistemology as an Applied Discipline, and How Teaching it May be Practically Oriented]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology & Philosophy of Science]. 2008. Vol. 17. No. 3. P. 92–108

11. *Martishina N.I.* Istoriya i filosofiya nauki: prakticheskaya znachimost' kursa [Practical Meaning of the Course "History and Philosophy of Science" in Training of Young Scientists]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2011. No. 4. P. 121–127.

12. *Karavaeva E.V.* Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetentsii v sisteme vysshego obrazovaniya [Researcher of the XXI Century: Formation of Competencies in the System of Higher Education]. Ed. E.V.Karavaeva. Moscow: "Geoinfo" Publ., 2018. 240 p.

13. *Krayevskiy V.V.* Metodologiya pedagogiki: novyy etap [Methodology of pedagogy: a new stage]. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 393 p.

14. *Novikov A.M.* Ya pedagog [I am a teacher]. Moscow: Egves Publ., 2011. 136 p.

15. *Korzhuev A.V., Ikrennikova Yu.B., Antonova N.N, Lyamzin M.A.* Pedagogicheskoe myshlinie, ego tekstovoe voploshchenie i pedagogicheskaya teoriya [Pedagogical Mind, Its Textual Implementation and Educational Theory]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 10. P. 23–34.

16. *Korzhuev A.V., Antonova N.N.* Logiko-gnoseologicheskiy format pedagogicheskogo poznaniya i dokazatel'naya pedagogika [Epistemological Format of Pedagogical Science and Evidence-Based Pedagogy]. *Vysshee obrasovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2018. Vol. 27. No. 10. P. 136–145.

17. *Lukatskiy M.A., Makarov M.I., Krikunova E.A.* Ochelovechivaniye cheloveka, ili Vospitaniye bez tayn [Humanization of a person, or Education without secrets]. Moscow: Mask Publ., 2021. 580 p.

18. *Korzhuev A.V., Golovina N.V., Kontarov N.A., Ikrennikova Yu.B.* Tipologiya smeshchennoy kritiki v nauchnyh pedagogicheskih dialogah kak metodologicheskiy fenomen [Typology of "Displaced criticism" in scientific pedagogical dialogues as a methodological phenomenon]. *Obrazpvanie i nauka* [Education and Science]. 2023. V. 25. No 6. P.12–37.

19. *Arkhangelsky S.I.* Leksii po teorii obucheniya v vysshey shkole [Lectures on the theory of learning in higher education]. Moscow: Higher school Publ., 1974. 382 p.

Submitted – 05.07.2023