Научный педагогический текст и искаженные смыслы

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

Ефимушкина Светлана Валерьевна – канд. пед. наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); 7791svetik@mail.ru

Антонова Наталия Николаевна – канд. пед. наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); n73@mail.ru

Аннотация. *В статье предлагается анализ неправомерной научной критики в адрес содержания педагогики и используемых исследователями методов получения и обоснования результата, а также обосновываются особенности ее эмпирической и теоретической атрибутики. Типизируются несообразности, допускаемые авторами при формулировке определений и затрудняющие понимание научных текстов.*

Ключевые слова. *Феноменологический кризис, эмпирический и теоретический уровни познания, теоретические построения.*

Современная педагогика находится в фокусе внимания ученых различных родственных областей гуманитарного знания, а также представителей точных наук (математики, физики, химии), прямо или косвенно связанных с образованием. И конечно, философия познания, выверяющая методы педагогического исследования, ищет проявленность в нем таких компонентов научной методологии, как гипотеза, проблема, аргументы, способы подтверждения или опровержения результатов. Наука об образовании настойчиво обосновывает свои исходные положения, особенности применяемой аргументации, обусловленные спецификой предмета исследования, способы выдвижения и подтверждения гипотез. Педагогика пытается корректно выстроить собственное содержание и методы его нахождения в сегменте диад «эмпирическое – теоретическое», «феноменологическое – сущностное». Все отмеченное можно кратко обозначить клише «доказательная педагогика» – как методологический ориентир и вектор продуктивного развития науки об образовании. Однако вал претензий педагогике по поводу методологической невыстроенности, некорректности способов выдвижения и подтверждения (опровержения) гипотез содержит как вполне законную критику, так и необоснованную, не учитывающую специфику ее объекта, сложного и не сопоставимого по своим свойствам с объектами математики и естественнонаучных дисциплин. Разделение этих критических вызовов является сегодня актуальной проблемой, к которой мы решили обратиться.

Тексты, искажающие смыслы. В связи со всем сказанным мы сочли необходимым высказаться по поводу методологических выводов ряда исследователей, найденных в их работах и высказанных авторами в устных дискуссиях, на заседаниях семинаров, в процессе выступлений на конференциях. В фокусе нашего внимания достаточно давно находится книга А.В.Боровских «Деятельностная педагогика. Схемы педагогического мышления» [1], в которой представлено множество оригинальных, не находимых

у авторов аналогичной тематики выводов и умозаключений. По предложенному автором содержанию мы хотели бы представить развернутые выводы. В данной книге и в устных дискуссиях автор много раз повторяет тезис «феноменологический кризис педагогики» [1, с.14]. Раскрывается это следующим образом: «Наверное, мало кто, читая педагогические тексты, задумывался, что именно он читает: описание *наблюдаемого феномена* или описание *воспроизводимого опыта?* А жаль. Потому что если этот вопрос себе постоянно задавать, то мы обнаружим, что педагогика как наука сплошь феноменологична: она описывает то, что видит сторонний наблюдатель» [1, с.14]. Позже автор продолжает раскрытие этой мысли: «В случае феноменологии практика поставляет науке новые феномены, а наука – практике необусловленные инструкции: делать надо так-то, надо любить свой предмет, надо знать детей и т.п. В каких условиях, для достижения какого результата это "надо" – не объясняется и не может быть объяснено в принципе. Потому что связка "условие – действие – результат" появляется только на эмпирическом уровне научного знания. А пока его нет – ничего, кроме необусловленных инструкций, практика получить не может. И, как нетрудно убедиться по литературе, подавляющее число рекомендаций, которые педагогическая наука дает для практики, – это именно необусловленные инструкции» [1, с.15]. Ниже в тексте книги автор оправдывает часто используемый в педагогике метод проб и ошибок по той причине, что необусловленные инструкции ничего другого предложить учителю, преподавателю университета не в состоянии. В отсутствии у педагогики теоретического формата автор абсолютно не сомневается, что, впрочем, из его исходных посылок четко вытекает. Этот фрагмент вызывает нашу критическую рефлексию, и мы предлагаем ее читателям.

Во-первых, автор ориентируется на то определение феноменологии, которое бытует в математическом и естественнонаучном сообществе, – если принять во внимание мнения ее основоположников (Э.Гуссерля, П.Рикера, М.Лангевелда, В.Лоха и многих других), то всплывет неизмеримо более глубокая картина содержательного поля феноменологии. Но даже если сориентироваться на традиционное для естественных наук определение (феноменология – беспредпосылочное описание опыта познающего сознания и выделение в нем сущностных черт), то многие выводы А.В.Боровских можно подвергнуть критике. Сам автор критикует феноменологичную педагогику за описание того, «что видит сторонний наблюдатель» [1, с.14]. Однако и астроном, изучающий звезды, и «земной» физик, имеющий дело с микромиром, так же, как и ученый–педагог, являются сторонними наблюдателями по отношению к объекту своих исследований. Этот наблюдатель из области физики способен в той или иной степени воздействовать на исследуемый объект, как и педагог, изучающий конкретный сегмент обучения или воспитания. Но не этим отображается *феноменология* – она систематизирует результаты наблюдений, не претендуя на выявление причинно-следственных и других типов связей. Потому упреки научной области за использование выводов стороннего наблюдателя несостоятельны. Сторонний наблюдатель и исследуемый объект несимметричны по отношению друг к другу, смена ролей в этом случае невозможна. Для педагогики это можно конкретизировать возможностью исследователя не только воздействовать на объект, но и получать «живой» отклик объекта, в частности, по поводу эффективности педагогического воздействия. Но исключить из исследовательского процесса стороннего (по А.В.Боровских) наблюдателя невозможно. Гораздо важнее (хотя об этом в критикуемом нами тексте упоминания нет) соблюдение требований корректности метода наблюдения, о которых написано много методологической литературы, например А.М.Новиковым [2]. Налицо пример «смещенной критики», о которой мы писали в работе [3].

Далее следует обратить внимание на такую фразу из авторского текста: при чтении педагогических работ читатель должен задуматься о том, что перед ним – «описание наблюдаемого феномена или воспроизводимого опыта?» [1, с.14]. Но следующая за ней фраза о стороннем наблюдателе к проблеме не относится – автор неявно упрекает педагогику за отсутствие в текстах информации о *степени распространенности* наблюдаемого феномена, за его отображение посредством категорий «типичное – редко встречающееся – атипичное». Однако сам автор на с.19 в обсуждаемой книге приводит пример того, как его аспирантка, работавшая в классе компенсирующего обучения, нашла оригинальный прием концентрации внимания детей, но ничего о возможности воспроизвести этот результат – кто и когда пытался его повторить – не пишет. А упреки в адрес педагогики продолжаются адресацией к вытекающим из чисто феноменологического состояния педагогики необоснованным инструкциям практике. Здесь наше возражение фокусируется в плоскость соотнесения «желаемого и действительного». Да, публикуется масса работ, в которых предлагаемые методики и технологии не обосновываются (или обосновываются общими словами, вне всякой конкретики) и потому для образовательной практики непригодны. Но известны и добросовестные исследования, в процессе которых повторялись внедрения экспериментальных методик в модифицированном по отношению к первоначальным варианте. Из примеров прошлого – история внедрения в школьную практику методик развивающего обучения В.В.Давыдова, в которых на каждом этапе скрупулезно фиксировались результаты учеников, в первичный методический замысел вносились корректировки и цикл повторялся. Аналогичный пример связан с внедрением идеи перехода начальной школы в начале 60-х гг. XX столетия с четырехлетнего на трехлетний режим (руководитель эксперимента Л.В.Занков): на первом этапе эта идея была реализована в двух экспериментальных классах, далее в рамках одной школы, затем в ряде школ г. Коломны. Только после такого пилотного этапа идея получила право масштабного практического внедрения в рамках ряда областей бывшего СССР. И только затем – в масштабе всей страны. Известно и множество современных примеров добросовестных педагогических исследований.

Вызывает возражение и ряд определений, предлагаемых А.В.Боровских, например авторское определение *научной идеи*: «…идея есть продукт мысленного перехода от условий, которые реализуемы, к ситуации с условиями, которые не реализуемы, но в которых удается сформулировать некое точное утверждение» [1, с. 126]. Автор пытается подробно обосновать связь идеи с предельным переходом, иллюстрируя это известными из истории физики опытами с наклонными досками Г.Галилея, в которых менялся наклон доски к горизонту и степень гладкости поверхности. Предельный переход, осуществляемый наблюдателем, должен привести его к выводу о том, что при нулевом наклоне и идеально гладкой доске (отсутствие внешних воздействий) будет возможно прямолинейное равномерное движение. Однако энциклопедическое отображение *идеи* показывает усеченность предлагаемого автором определения: идеей считается мысленный прообраз какого-либо действия, предмета, явления, принципа, выделяющий его основные, главные, существенные черты. На первый взгляд, опыты Галилея, позволяющие прийти к иллюстрации условий достижения телом прямолинейного равномерного движения, подходят под энциклопедическое определение *идеи*. Однако версия определения *идеи* А.В.Боровских, акцентирующая внимание на переходе от реализуемого к нереализуемому и на формулировке *точного* утверждения, явно *сужает* энциклопедическое определение. Нет объяснения применению термина «точное утверждение». Аналогичное *сужение* А.В.Боровских использует, формулируя авторское определение диалога: диалог в науке – это кооперативная позиционная коммуни-

кация, имеющая целью обогащение своей позиции за счет альтернативной. Какую цель преследовал автор, отрицая традиционное определение диалога (устная или письменная форма обмена высказываниями между его участниками), понять трудно. Выброшенные предлагаемым автором определением за борт типы диалогов и типы научных идей (из двух приведенных примеров) требуют специальных определений, которые в обсуждаемых текстах отсутствуют.

Теоретический ресурс педагогики и его текстовое отображение. Нельзя оставить без внимания и утверждение А.В.Боровских по поводу отсутствия у педагогики эмпирического формата – множество статистически отображенных баз данных, фиксирующих образовательные результаты школьников и студентов, приведены в монографиях, научных отчетах, статьях в журналах и сборниках тезисов научных конференций. Вспоминая о выдвинутых автором упреках педагогике в том, что в статьях и книгах описывается только индивидуальный опыт стороннего наблюдателя (а не воспроизводимый феномен), отметим, что даже на эмпирическом уровне предмет изучения не совпадает с изучаемым объектом: зафиксированные данные (не претендующие на причинный и кондициональный анализ) отображают предмет изучения опосредованно и на возможном уровне обобщения уводят исследователя (и читателя его текстов и отчетов) от индивидуального опыта. Это – первый шаг к возможности превратить этот опыт в воспроизводимую педагогическую конструкцию. Особый разговор о теоретическом статусе педагогики, в котором в обсуждаемой книге автор науке об образовании отказывает жестко. Однако очевидно, что для прогнозируемого и продуктивного развития системы образования одного лишь эмпирического анализа недостаточно. Для понимания природы образовательных феноменов необходимо обращение к причинно-следственным и кондициональным (условным) ресурсам, а также к выявлению «механизмов», обусловливающих наблюдаемый характер протекания педагогических явлений. Это неизбежно приводит исследователей образования к осмыслению возможности отображения педагогики в зеркале научной теории. Одну из версий мы попытаемся сейчас предложить, основываясь на принятом в гносеологии перечне компонентов теоретического знания.

Не вызывает сомнений наличие первого компонента, именуемого *эмпирическим базисом* теории – о нем было сказано в начале предыдущего абзаца. Только перечисление примеров статистических баз образования могло бы претендовать на отдельную статью. Трудно возразить и по поводу наличия у педагогики *теоретического базиса*, включающего совокупность основных понятий и категорий, а также философско-антропологических идей, проецирующихся в сегмент обучения и воспитания. Они достаточно подробно освещены в монографии М.А.Лукацкого [4]. Особо выделены философские ориентиры педагогики, среди которых – феноменология Э.Гуссерля, структурализм Ф.Соссюра, М.Фуко, У.Эко, Р.Барта и других мыслителей, прагматизм Ч.Пирса, У.Джеймса, Дж.Дьюи, герменевтика Ф.Шлейермахера, В.Дильтея, Г.Гадамера, аналитическая философия Б.Рассела, Л.Витгенштейна, Г.Фреге, Р.Карнапа, персонализм Л.Прата, Ф.Якоби, Л.Олкотта, постмодернизм Ж.-Ф.Лиотарра, Ж.Деррида, Ж.Бодрияра. И конечно, философская антропология Н.А.Бердяева, А.Гелена, М.Шелера, И.Лотца и множества других мыслителей. Основываясь на идеях мыслителей прошлого, современные философы образования конструировали соответствующее социальным вызовам времени видение перечисленных выше направлений. К теоретическому базису современной педагогики, несомненно, относятся и работы психологов: различные теории личности (З.Фрейд, О.Ранк, Э.Фромм, К.Роджерс, А.Маслоу, Дж.Келли, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и ряд других ученых), прое-

цируемые в сегмент образования психоаналитический, бихевиористский, когнитивный, гуманистический, культурно-исторический, деятельностный подходы. Наконец, множество связывающих в то или иное целое перечисленные подходы работ отечественных педагогов–мыслителей: А.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, С.И.Гессена, А.С.Макаренко. Это тот интеллектуальный фундамент, на котором педагогика способна выстроить собственный теоретический формат и, как показывает анализ современных исследований, осуществляет это, конечно, с разной степенью методологической выверенности. Безусловно, на обозначенном пути педагоги–исследователи сталкиваются с массой трудностей. Полифонично звучат словарные определения базовых понятий и категорий педагогики, но в этом есть и «заслуга» самого автора книги [1].

Например, в тексте статьи [5] приводится попытка уточнения традиционной трактовки *содержания образования* посредством добавления нового понятия «*содержимое образования*». Такое *содержимое* определяется автором как «та материя, которая представлена в данной форме; оно объективно, зачастую вещественно, видимо. Содержание субъективно, невидимо, может только мыслиться, является той функцией, которую эта материя выполняет в нашей жизни и деятельности» [5, с.34]. К раскрытию *содержания образования* автор добавляет, что «для его представления необходимо увидеть совокупность мыслительных средств, позволяющих мыслить отношения между различными сущностями, с которыми мы имеем дело и в жизни, и в профессиональной деятельности» [5, с. 35]. Нельзя не обратить внимания на то, что в содержание математического образования автор включает *лишь совокупность отношений* между величинами и их изменениями, элементами фигур, что относит к уровню сущностей. Такое претендующее на новизну и четкость теоретическое построение содержания математического образования *упускает* сами элементы, отношения между которыми должен усвоить ученик: неопределяемые понятия математики, аксиомы, теоремы, их следствия, леммы, знаковую систему отображения различных элементов и многое другое, что давно присутствует в работах методистов–математиков. Гораздо серьезнее наши возражения по поводу связи *содержания* и *содержимого образования*. Объективность *содержимого* и *субъективность* содержания никак не комментируются в тексте, смысл добавления к традиционному *содержанию* трудно уловимого *содержимого* автор также оставляет за пределами своего рассмотрения. Ни теоретической упорядоченности в глоссарий педагогики, ни практической ценности для разработчиков содержания образования, авторов учебников и пособий предложенная диада не вносит. А начинающим педагогам–исследователям такие стилистические пассажи добавляют массу трудностей при чтении литературы.

Безусловно, в размножении теоретических трактовок базовых понятий науки об образовании автор обсуждаемых работ не одинок. Примером может стать широко используемое в современной педагогике понятие «образовательная технология». В ряде работ она определяется как последовательное и систематичное воплощение заранее спроектированного образовательного процесса; есть и определение, включающее широкий комплекс психолого-педагогических процедур (форм, методов, приемов), необходимых для процесса обучения. Есть версии технологии в качестве способа перевода предметного знания в систему управления учебной деятельностью, а также в качестве прикладной дисциплины, обеспечивающей реальное взаимодействие педагога с детьми. Наконец, встречается трактовка технологии как способа организации учебного процесса, позволяющего достигнуть поставленных педагогом целей. Все приведенные версии содержат одну общую идею, но при этом и значимо различаются. Огромной проблемой является терминологическая экспансия в область педагогики других областей знания. Педагогические аттракторы, педагогическая энтро-

пия, фуркации, нелинейность, эмерджентность и множество других синергетических вбросов приближают науку об образовании не к терминологической выверенности, а к состоянию словарного хаоса и полифонии. Как и «человекоразмерное обучение», «образовательный континуум», «дизайн педагогического исследования». Много путаницы вносят в глоссарий педагогики различные трактовки образовательной среды и образовательного пространства. Например, Р.Е.Пономарев в монографии [6] предлагает такое определение: «Образовательное пространство – вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образовывающегося» [6, с.35]. Понятие *образовательная культура* расшифровывается автором отдельно, однако предложенное раскрытие образовательного пространства фиксирует лишь местонахождение педагога и его воспитанников, практически ничего не добавляя в число характерных отличительных признаков определяемого понятия. Получается лишь нечто похожее на метафору. Насыщенные такой стилистикой тексты искусственно сопротивляются чтению и пониманию прочитанного.

Третьим выделяемым гносеологами компонентом научной теории, о котором в выбранной нами логике изложения следует говорить, является *идеализированный объект*. Он абсолютно необходим для отображения существенных свойств реальных объектов педагогического поля и связей между ними. И часто встречающиеся в педагогической публицистике возражения по поводу того, что такая стилистика уводит исследователей от живого школьника или студента, не выдерживают критики. Такой объект с как можно более внятно обозначенными характеристиками даже в гуманитарной области, ориентированной на изучение личности, необходим. Достаточно много таких объектов известно из естественных наук: материальная точка (тело исчезающе малых размеров по сравнению с проходимыми расстояниями), абсолютно черное тело (полностью поглощающее попадающую на его поверхность из окружающей среды энергию), идеальный газ, абсолютно твердое тело и масса других. Но особенно важно то, что в руках физиков есть инструмент их конструирования – это количественный параметр, значение которого искусственно устремляется к нулю или к максимально возможному значению. Это позволяет включать такой объект в математические уравнения, решения которых в том или ином приближении возможны для анализа и соотнесения с результатами естественнонаучного эксперимента. В арсенале педагогов–исследователей такого инструмента нет. Здесь в качестве идеализированных объектов выступает школьник или студент: а) либо с исходно заданным уровнем сформированности конкретного знания или умения (качества личности); б) либо искусственно отделенный от множества свойств и сторон реального объекта и сфокусированный лишь в интересующий исследования сегмент (студент как личность с точки зрения сформированности математических способностей или как личность с тем или иным уровнем физической активности). В качестве такого объекта может рассматриваться и образовательная среда с заранее заданными свойствами, например с конкретными материальными ресурсами для осуществления замысла исследователя. Или с заранее имеющимися у педагога–участника эксперимента умениями для реализации замысла его руководителя. Естественно, в отсутствии четко определенного математического параметра процедура идеализации объекта в педагогике проигрывает в части «теоретической чистоты» соответствующей процедуре в естественных науках. Такой же проигрыш педагогики неизбежен и при анализе результатов оперирования с идеализированным объектом, например при анализе динамики уровня сформированности у школьника или студента конкретных знаний или умений (качеств личности). Такой же проигрыш неизбежен и при погружении

замысла исследователя в причинно-следственный или кондициональный формат. Четко определить границы применимости вытекающей из теоретической модели методики или образовательной технологии весьма трудно. Но и требовать от педагога–исследователя такой «чистоты» выкладок и эксперимента, которая принята в естественных или технических науках, нет смысла: объект его исследования многократно сложнее, чем у физиков и представителей технических наук. Он содержит существенную «степень индивидуальности», затрудняющую обобщающие приемы.

Четвертым компонентом научной теории является ее *логический аппарат*, совокупность процедур, позволяющих осуществлять корректный переход от основных положений к производным, специфику обоснований и доказательств выдвигаемых умозаключений. Ту, которая обусловлена свойствами изучаемых объектов, возможностью их дефинитивного отображения, в том числе и с помощью математических средств. Это на сегодня достаточно устойчиво в науках «сильной гносеологической версии». «Начала» основоположника геометрии Евклида позволили построить ее на основе аксиом, не требующих доказательств, и ряда неопределяемых понятий (точка, прямая, плоскость и т. п.). Далее формулировались производные понятия, которые, будучи включенными в конкретные ситуации (конфигурации), позволяли сформулировать некоторые утверждения (теоремы, леммы) и выявить их справедливость на основе формальной логики. Это именуется доказательством. Несколько иная ситуация в физике. Немного упрощая ситуацию для не знакомого с этой наукой читателя, выразим ее такой цепочкой: фиксируются некоторые опытные факты, находятся способы их количественного описания, строятся гипотезы о связях между количественными характеристиками объектов в различных условиях, тем или иным способом найденные связи обобщаются и выражаются посредством законов или закономерностей, которые впоследствии проверяются экспериментально. В процессе эксперимента гипотезы уточняются, корректируются, дополняются условиями применимости найденных закономерностей. Если на определенном этапе считающаяся установленной закономерность находит противника в лице не подчиняющихся ей фактов, осуществляется сложный теоретико-экспериментальный цикл, который чаще всего ограничивает область применимости закономерности, либо существенно корректирует ее. Иногда из признанных научным сообществом физических законов выводятся теоретические следствия, которые затем подвергаются проверке в эксперименте. Степень «теоретической чистоты» в этом случае меньше, чем при доказательстве математических теорем, однако достаточно высока.

Иная ситуация в гуманитарных областях знания, предметом изучения которых является личность и, в частности, личность образовывающегося индивида. Выбирая некоторый сегмент педагогического поля (по разным причинам заинтересовавший исследователя), познающий субъект фиксирует некоторые факты образовательной действительности, пытается выявить степень их распространенности (типичное, редко встречающееся, исключительно редкое, единичное) и найти способ их объединения, стягивания в «первоначальное целое», которое впоследствии может и сегментироваться, и дополниться чем-либо новым с отказом от того, что не вписывается в ранее найденную целостность. Из операций, относящихся к научному познанию, здесь преобладают эмпирическое обобщение и классификация (иногда в силу невозможности выделить все классификационные подразделения используется типизирование). Это в формате желательного соотносится с выявлением исследователем того, к какому «белому полю» соответствующей области педагогики относится то, что вызвало исследовательский интерес и проявило на-

чальные контуры будущей исследовательской проблемы. Конечно, в соотнесении с литературными (или другого происхождения) данными, которые могли бы свидетельствовать об имеющихся выводах и результатах в областях, родственных выбранной. Дальнейший процесс имеет ярко выраженный *индуктивный* характер: замеченные и зафиксированные исследователем педагогические события тестируются на предмет возможности стать *научными фактами*. Замеченные интересные события (неусваиваемость конкретных элементов знания, несформированность конкретных учебных умений или качеств личности, интересные способы решения задач, найденные учениками без помощи учителя) трансформируются в диагностические методики, пригодные для констатирующего эксперимента на максимально возможной для исследователя выборке. Дополненный анализом широкого перечня научной литературы, этот констатирующий анализ позволяет исследователю выдвинуть научную гипотезу и сжато сформулировать концептуальную модель ее подтверждения (частичного подтверждения, опровержения). В зависимости от жанра исследования (масштаб статьи, монографии, диссертации) такая модель может быть представлена либо в виде тезисов, либо в виде специальной схемы, удобной для восприятия научным сообществом экспертов и потенциальных участников будущего исследовательского проекта. Формулировка концептуального взгляда на проблему, несомненно, позволяет отнести эту процедуру к теоретическому статусу.

Далее следует дедуктивный этап (восхождение к конкретному): это конкретизация концептуальной модели посредством нахождения различных типов связей между ее компонентами, погружение ее в причинно-следственный и кондициональный форматы. Здесь необходимо вернуться к неизбежным трудностям, обусловленным сложностью объекта педагогики. Выявление причины того или иного личностного приращения обучающегося затруднено применением метода единственного различия. Для корректного сравнения результатов на основе контрольного задания для экспериментальной и контрольной группы необходимо соблюдать условие одинакового исходного уровня этих результатов (до эксперимента), что сделать практически очень трудно. Кроме того, учебный процесс в экспериментальной группе должен включать все содержание, предназначенное для контрольной группы, и единственным различием должен стать тот контент знания или умения, который является основой исследовательского замысла. Это осуществить так же трудно – и при условии, если занятия проводит один и тот же педагог, и если два разных. Требование воспроизводимости педагогического действия (о невозможности которого пишет А.В.Боровских) предполагает повторение финального этапа эксперимента, желательно в нескольких учебных заведениях. Но и при соблюдении всех описанных требований практически невозможно отстроиться от внезапно возникающих в образовательном процессе различных случайных факторов. Требование повторяемости педагогического эксперимента отчасти способствует преодолению еще одного недостатка педагогических исследований, о котором пишет А.В.Боровских. Оно позволяет выявить экспериментально неизбежные ограничения любой обучающей или воспитательной методики вдобавок к тем, которые были предсказаны изначально при конструировании концептуальной модели.

Весь пласт обсужденных выше проблем позволяет нам предложить в условиях недостаточной теоретической означенности педагогики и идею частных теоретических построений. Например, на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина педагог–исследователь может сконструировать концептуальную и методическую модели формирования пространственного мышления школьников в процессе изучения геометрии, обосновав конкретные положения теории

предшественника, которые целесообразно сфокусировать в поле конкретного замысла, выдвинув собственную гипотезу, обосновав критерии оценки уровня сформированности исследуемого учебного качества.

Заключение. Мы полагаем, что содержанием статьи нам удалось показать отображенность современной педагогики в эмпирическом формате. А также ее готовность к движению в направлении теоретической выверенности и возможность преодоления описанного в книге А.В.Боровских феноменологического кризиса, связанного не со спецификой предмета исследования педагогики, а по большей части с добросовестностью исследовательского сообщества. Одновременно мы надеемся, что читатель осознает и непродуктивность массово распространенных примеров критических вызовов науке об образовании, основанных на некорректном сравнении ее содержания и методов получения результатов с аналогичными процедурами в математических и естественных науках. И наконец, нам удалось вдобавок ко многим предшествующим публикациям проиллюстрировать различные типы некорректных определений объектов педагогического поля: а) неправомерно сужающих содержательные поля раскрываемых понятий; б) не предлагающих в раскрывающей части отличительных признаков определяемого понятия; в) использующих дублирующую раскрываемые понятия стилистику, непродуктивно разделяющих единое содержательное поле на несколько компонентов. Эти особенности педагогических текстов искусственно затрудняют их понимание читателями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Боровских А.В.* Деятельностная педагогика. Схемы педагогического мышления. М.: МАКС-Пресс, 2020. 352 с.

2. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 488 с.

3. *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. № 3. С. 12–37.

4. *Лукацкий М.А.* Методологические ориентиры педагогической науки. Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.

5. *Боровских А.В.* О понятии математической грамотности // Педагогика. 2022. Т. 86. № 3. С. 33–45.

6. *Пономарев Р.Е.* Образовательное пространство: проблемы, теория, проектирование. М.: Макс–Пресс, 2024. 108 с.

Дата поступления – 17.12.2024

Scientific pedagogical text and distorted meanings

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

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Russian State Academy of Intellectual Property (Moscow, Russia); ikren@yandex.ru

Svetlana V. Efimushkina – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia); 7791svetik@mail.ru

Natalia N. Antonova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia); n73@mail.ru

Abstract. *The article offers an analysis of unjustified scientific criticism of the content of pedagogy and methods used by researchers to obtain and substantiate the result. The authors reveal the features of Pedagogy empirical and theoretical attributes. The inconsistencies allowed by researchers in formulating definitions and complicating the understanding of scientific texts are typified.*

Key words. *Phenomenological crisis, empirical and theoretical levels of knowledge, theoretical constructions.*

REFERENCES

1. *Borovskikh A.V.* Deyadel'nostnaya pedagogika. Skhemy pedagogicheskogo myshleniya [Doing Pedagogy. Schemes of Pedagogical Thinking]. Moscow: MAKS Press, 2020. 352 p.

2. *Novikov A.M.* Metodologiyz obrazovaniyz [Methodology of Education]. Moscow: Egves, 2006. 488 p.

3. *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.

4. *Lukatskiy M.A.* Metodologicheskie orientiry pedagogicheskoy nauki [Methodological guidelines of pedagogical science]. Tula: Grif & Co., 2011. 448 p.

5. *Borovskikh A.V.* O ponyatii matematicheskoy gramotnosti [To the Concept of Mathematical Literacy]. *Pegagogika* [Pedagogics]. 2022. V. 86. No. 3. P. 33–45.

6. *Ponomarev R.E.* Obrazovatel'noye prostranstvo: problemy, teoriya, proyektirovaniye [Educational space: problems, theory, design]. Moscow: MAKS Press. 2024. 108 p.

Submitted – 17.12.2024