

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИСТ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПЕССИМИСТ: КТО Я?

РОБОТОВА Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: asrobotova@yandex.ru
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия
Адрес: 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, корп. 11

Аннотация. Представленный текст не столько статья, сколько размышление, вызванное статьёй А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность». Не являясь в строгом смысле педагогической, она поднимает чрезвычайно важные для развития педагогики вопросы, побуждает к критическому анализу системы педагогического языка. Но самое главное – она обращена к тем, кто вплотную занимается педагогической наукой, и поднимает вопрос о дискурсивной ответственности, пренебрежение которым становится тормозом в развитии педагогического знания, в понимании образовательной ситуации, в поисках ответа на вопрос: кто же я как автор педагогического текста.

Ключевые слова: педагогический текст, система педагогического языка, конкурирующие дескриптивные практики, критическая педагогика, дискурсивная ответственность

Для цитирования: Роботова А.С. Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я? // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 39-46.

Не скрою: мне интересно читать статьи необычные, отчасти даже непонятные из-за обилия слов и терминов, от которых бывают далеки педагогические тексты. Такой непривычной статьёй, вызвавшей немало мыслей, стала статья А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» (Высшее образование в России. 2017. № 2). Тексты этого автора не отличаются простотой, ясностью, в них много терминологии, не являющейся педагогической: *имманентная и трансцендентная критика образования, дискурсивный ресурс, дескрипции, дискурсивная исчерпанность языка, интертекстуальная реальность и т.п.* В такой лексике делается незаметной педагогическая терминология. К тексту приходится обращаться не единожды, чтобы разобраться в его содержании и смыслах, увидеть нечто новое в тех процессах, в которые ты сам включён (образование в высшей школе), лучше понять ту образовательную ситуацию, которую ты тоже творишь своими собственными

мыслями, поведением во всех его формах: речевом, рефлексорном, рассудочном, научном... Всеми своими профессиональными действиями.

Такие тексты весьма важны для научно-го самоопределения читателя, для ответа на вопросы: *кто я в предлагаемом контексте? Какова моя позиция по тому или иному вопросу?* Подобные трудные для беглого просмотра тексты вызывают иногда раздражение, но зато усиливают внимание, заставляют вдуматься в логику автора, в те смыслы, которые он предлагает...

И вот снова чтение, просмотр не вполне ясных высказываний и даже некоторое недовольство тем, что пишет об образовании и образовательной ситуации человек не из «твоей» (хотя и близкой) науки.

Автор начинает с анализа болезненной для образования и педагогики проблемы – определения ситуации, в которой они оказались. Анализируя содержательно явления, которые связаны с современной образовательной ситуацией, выделяя пессимистов

и оптимистов, автор приходит к выводу, что и те и другие ориентируются примерно на одно и то же определение ситуации. Она принята теми и другими по умолчанию. Сходство тех и других проявляется также и в конвенциональном сходстве их дискурсивной практики. По мнению автора, это «переводит весь круг обсуждаемых проблем в статус принципиально неразрешимых» [1, с. 29]. Это всё более увеличивает исчерпанность педагогического тезауруса – как у оптимистов, так и у пессимистов. Отсюда следует вывод: по мнению автора, *поворот к новому состоянию педагогики и образования должен состояться на уровне всей системы педагогического языка*. И вот здесь я призадумалась. С начала 90-х гг. XX века идёт обновление педагогического языка, что проявилось, как мне представляется, ранее всего в переосмыслении традиционного понятия *образование*, которое в ту пору стали связывать с обретением образа человека как образа духовного и телесного, как *воплощение*. «Образование» стало восприниматься как некое глобальное духовное понятие, не вполне ясное по своему педагогическому наполнению и смыслу, понятие, связанное с бытием, культурой, с духовностью [2]. И лишь позднее в нём стали робко выделять составляющие: обучение и воспитание. А также вернулись к многословному и многоуровневому его определению: социокультурный институт, особая сфера деятельности, условие нормального функционирования человека в обществе – и пришли к выводу: «педагогика исследует *образование* как относительно самостоятельную социальную систему, функцией которой является обучение и воспитание членов общества для овладения личностью духовно-нравственными ценностями, общими и специальными компетенциями, социокультурными нормами поведения, содержание которых определяется современной ситуацией социально-экономического развития общества» [3, с. 10].

Зависимость образования от социальных условий развития общества, от «вызовов

времени», «экономической сообразности» делает педагогический смысл базовой категории педагогики беспредельно широким и неочевидным. Педагогическая самобытность понятия оказывается нечёткой. А ведь эта категория является системообразующей для педагогики. Можно ли чисто волевыми усилиями её изменить? Вряд ли... Как мне кажется, А.А. Полонников видит выход в наличии конкурирующих дескриптивных практик и стратегий. Но у нас редко встретить такие конкурирующие дескриптивные практики. А если они и встречаются, то их поддерживают совсем немногочисленные сторонники. В неформальном общении конкурирующие практики встречаются чаще, нежели в институциональном дискурсе, представленном бумажными или электронными текстами. Мне кажется, смена педагогической системы языка – дело не близкой перспективы. Сегодня, пожалуй, можно вести речь не о смене системы языка, а о часто беспредельно субъективистском толковании ряда педагогических понятий как необходимых элементов системы педагогического языка. Но не о конкуренции. Какие бы научные позиции мы ни занимали, мы заботимся об устойчивости ситуации, об универсализации дескриптивных практик. Мы насыщаем понятия педагогики субъективными характеристиками, но часто не задумываясь о глубинном, сущностном, «ядерном» (неустрашимом) и периферийном значении многих педагогических понятий.

Однако странное явление... Заботясь об устойчивости образовательной ситуации, об универсализации педагогических описаний, мы с готовностью принимаем новации (в том числе и понятийно-терминологические) почти любого масштаба (зарубежные и отечественные), дабы не прослыть традиционалистами, оставаясь таковыми на самом деле. Провозглашая связь с традицией, мы, тем не менее, насыщаем традиционную лексику педагогики понятиями «кредит», «зачётная единица», «модуль», «бакалавр», «магистр», «трудоемкость», «мобильность».

Работая над этой статьёй, я обратилась к автореферату С.В. Архиповой «Лексика Болонского процесса» [4]. Исследователь, как мне кажется, увидел очень важное явление в активизации новой педагогической лексики: это явление диссонанса между лексикографическим и личностным значением новых слов. Интериоризация их – длительный процесс, и он влияет на восприятие и понимание целостности нового явления. Так, мы с готовностью включили новые понятия (понятия Болонского процесса), далеко не всегда понимая их личностный смысл.

Есть и другие примеры. Совсем недавно мы были свидетелями педагогического энтузиазма, связанного с технологией развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Бурный интерес возник к идее развития критического мышления (*через* чтение и письмо!). Из статьи в статью стали описываться элементы технологии РКМЧП: «корзина идей», «толстые и тонкие вопросы», «нарисуйте счастье», «дерево предсказаний» и др. Ясная задача – развивать критическое мышление ученика – погружена в многословный контекст объяснений, что и почему надо делать. Но ведь сам термин «критическое мышление» возник давным-давно (Д. Брунер, Л.С. Выготский). Автор «Теории и практики проблемного обучения» (1972) М.И. Махмутов писал, что дело не в приёмах, а в принципах.

С недавних пор мы насыщаем наши научные штудии новыми понятиями («новшество», «новация», «инновация», «инновационный продукт», «инновационная среда» и т.д.; «компетенции и компетентности»; «портфолио», «мониторинг качества образования» и др.). Спорим о частностях. Но при этом в стороне, без ответа, остаются многие вопросы, связанные с пониманием сущности инноваций: Кто может быть автором (творцом) инноваций? Каково соотношение между индивидуальными (авторскими) и коллективными инновациями? Есть ли пределы и ограничения для педагогических инноваций? И какова жизнь инноваций? Ка-

ков их возможный жизненный цикл? Как и почему инновация перестаёт быть таковой? Можно ли дать задание педагогу – осваивать ту или иную инновацию и применять её в деятельности? Можно ли вообще найти идеальную инновационную программу и методику?

Положение усугубляется ещё и тем, что отсутствие (или малое количество) в педагогических описаниях фактов, конкретики, ссылок на проверку и экспертизу инноваций становится источником внутреннего, не описываемого недоверия к ряду новшеств. Никто не пишет об осторожности при внедрении новшеств, о том, что порождаемая ими интенсивность педагогических процессов может усилить усталость учащихся и учащихся. Не пишут о возрастном подходе в инновационных процессах, о возможных рисках обновлений, об амбивалентности инноваций. Зато с удовольствием пишут об инновационном поле деятельности, об инновационном продукте, об инновационной среде и т.д. Мы почти не найдём описания неудач в использовании инновационных идей. Напротив, нас охватывает энтузиазм, который, однако, с течением времени угасает, а освоенная ранее инновация становится неактуальной. И в образе педагога каким-то удивительным образом взаимодействуют и оптимизм, и пессимизм.

Я пришла в школу в 60-е гг. С места в карьер инспектор РОНО стала настойчиво требовать, чтобы я показала владение методикой поурочного балла, комментированного обучения, работу с карточками (липецкий опыт); потом было освоение опыта ростовских учителей (обучение без второгодников). Позднее пришлось знакомиться с опытом казанских учителей (развитие познавательной активности) и одновременно с этим – с теорией и практикой проблемного обучения (М.И. Махмутов). Весь мой школьный путь был наполнен освоением и внедрением в практику идей, о которых сказано выше. И никто никогда не высказывался против них: конкурирующих дескрипций просто

не было. Идеи спускались сверху. Между массой учительства и творцами новых идей были различные структуры: органы образования, методические службы, руководители образовательных учреждений, статьи в «Учительской газете». Априори было известно: это инновация, она эффективна, её надо внедрять. В этом массовом движении тонули, может быть, не менее полезные педагогические находки и решения, но у их авторов, по-видимому, не было ни желания, ни иной мотивации стать известными, желания тиражировать свои идеи. Критическое начало в потоке увлечения передовым опытом почти всегда отчётливо не выражено, тем более в текстовой деятельности. Педагоги доверяют рекомендациям сверху, принимают их часто на веру, хотя, возможно, не без сомнения и колебаний. Ведь далеко не всегда новация органично встраивается в сложившуюся систему работы. Иногда в силу личностных особенностей новая идея не соответствует индивидуальному стилю деятельности педагога, особенностям класса или группы. Но сложилась традиция: публично описывается по преимуществу только положительный опыт. А ведь случаются неудачи, совершаются ошибки. Любая новация в педагогике связана с человеком, а человеку не свойственно механически исполнять то, что предписывается. Но об этом мы молчим или говорим и пишем об этом крайне редко. К сожалению, авторами «критики инновационного разума» становятся отнюдь не педагоги, а представители естественного и точного знания [5].

Внимательное изучение критических статей о педагогике привело к работе И.П. Смирнова. Автор пишет о ряде проявлений, характеризующих уровень критической мысли в педагогике, и одно из них такое: «Существуют сотни научных школ, возглавляемых муниципальными мэтрами научной педагогики, каждое их слово – божественное откровение, а цитата из их книги – вершина истины, за которой обрывается разумное. Приспосабливаясь к авторитетам, авторы

диссертаций теряют критическую остроту исследования. Аспиранты злоупотребляют позитивным цитированием чужих работ, с готовностью выражают “согласие”, “поддержку” и “одобрение”, “разделяют” и “принимают к сведению” сомнительные идеи и редко проверяют их на прочность» [6]. И ведь это так. Мы можем подвергать критическому анализу прежние педагогические представления (Л.Н. Толстого, вальдорфскую систему, идеи Дьюи и др.). Но ведь сегодня, когда гуманитарный кризис коснулся напрямую и педагогики, наверное, надо бы включить коллективный критический разум и понять, каково здесь истинное положение дел. И, может быть, одним из предметов такого анализа могла бы стать педагогическая система языка, её дифференциация по принципу реалистического нарратива (положение-на-самом-деле) и нарративного идеализма (фиксация разрыва между формой и содержанием). Растёт поток новых терминов (скорее всего, педагогических слов), часто между ними нет логической связи, которая так необходима для любой системы.

Я не разделяю оптимизм автора в плане скорого создания обоснованной и чёткой системы педагогического языка. Г.И. Щукина (мой учитель в науке), создатель педагогической теории познавательного интереса, оставила нам систему фундаментальных научных текстов, которые в равной степени доступны и учёному-исследователю, и учителю. Язык педагогики был одной из существенных проблем методологии педагогики, и к этой проблеме Г.И. Щукина обращалась не раз. В 1976 г. на семинаре молодых учёных она обратила внимание на интеграцию и дифференциацию научного знания, на взаимодействие научной терминологии и указала на опасную тенденцию: «Модной терминологией прикрывается нередко научная бедность существа работы, которая, собственно говоря, ничего нового и не вносит в науку» [7, с. 77].

Я соглашусь с мнением А.А. Полонникова о том, что любая педагогическая идея «имеет дискурсивную прописку» и «вне дискурсив-

ного контекста ... не может быть признана легитимной» [1, с. 30]. Но сегодня у нас фактически нет анализа педагогического дискурса. Педагогический лексикон приобретает всё более хаотический характер, но сами учёные-педагоги говорят об этом нечасто. К чему я пишу об этом? Если я правильно поняла пафос А.А. Полонникова, то он видит усиление познавательной функции педагогики в отказе от универсализации дескриптивных процедур (как условия сохранения традиции и консервативных педагогических программ) и в большем внимании к динамической терминологии, к «радикальной лингвистической трансформации»: *«педагогике и наукам об образовании остро необходим новый язык»* [1, с. 32]. А инструментом такой трансформации может стать *критическая педагогика*.

Сомневаюсь в необходимости «радикальной лингвистической трансформации». Разве она может коренным образом изменить дело в педагогике? *Критическая педагогика...* С этим я согласна. Но много ли найдётся авторов, желающих поддержать такую педагогику своими дескрипциями и нарративами? Тормозом в осуществлении такого мотива может стать самый обычный конформизм, влияние научных авторитетов и статусов, множество зависимостей, да и просто невладение критическим дискурсом. Утвердившийся в течение десятилетий универсальный язык педагогики «выбрасывает» индивидуальную стилистику автора. Этому способствует и та формализация в написании авторефератов диссертаций, где гипотезы, новизна, значимость должны быть описаны привычным, сухим, понятным каждому языком, чтобы у читателя не было возможности споткнуться и задуматься. Наши авторы выходят из положения, включившись в ставшие привычными языковые игры, где нужно задумываться не столько над смыслом, сколько над разгадыванием усложнённого синтаксиса или вновь изобретённого слова. Вдумаемся в такую фразу из докторской диссертации: *«образовательная компетентность не является пассивным*

продуктом, усвоенным в процессе образования. Она, во-первых, организует саму себя, во-вторых, представляет собой педагогические условия для совместного функционирования всех участников-партнёров открытого образования. Такие условия позволяют создавать культурный продукт, принадлежащий всем участникам. Результат образования характеризуется как взаимосвязь существующего состояния образованности и возникающего процесса становления и развития культурного уровня участников образовательной деятельности». Можно ли из неё извлечь понятный даже специалисту смысл? Или вот ещё: *«Теория и практика объектно-ориентированного проектирования содержания обучения средствами информационных технологий»* – с первого чтения понять сущность проведённого исследования невозможно. А какие преграды для понимания создают замысловатые названия вроде *«Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе “вуз – интернатура”)*»? В последние годы появилось множество педагогик, о чём пишет В.М. Полонский: «Термины “педагогика сотрудничества”, “педагогика модальности”, “педагогика любви и свободы”, “интегральная педагогика”, “педагогика риска”, “пренатальная педагогика”, “эмбриональная педагогика”, “антипедагогика” и многие другие являются неправильно ориентирующими. Они решают частные проблемы либо выступают направлениями, течениями, авторскими школами. Ни одна из них не имеет родо-видовых признаков, присущих общей педагогике, не является развитой областью знания» [8].

Отсутствие саморефлексии у авторов, работающих над современными исследованиями и защищающими их, не внушает оптимизма по поводу возникновения критической педагогики и наполнения этой области знания дискурсом, отличным от традиционного. Если даже посмотреть на огромные спи-

ски защищённых диссертаций, то видишь, что они начинаются по преимуществу словосочетаниями и словами: *педагогические условия, теоретические основы, теория и практика, становление, управление, система, интеграция, формирование* и т.д. А если сравнить наши учебники по педагогике? Беру базовое понятие «воспитание». Авторство не указываю – это учебники XXI века:

«Воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого».

«Как явление воспитание понимают: (1) в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; (2) как форму (или способ) человеческих отношений (воспитательные отношения, воспитывающее общение), когда один человек по отношению к другому выполняет воспитательные функции; (3) как ценностно-смысловой диалог воспитателя и воспитанника».

«Воспитание – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса, нормативными предписаниями как содержательного плана, так и организационно-технического».

Вдумаемся во все эти определения, попробуем встать на позицию вчерашнего школьника, пришедшего в педагогический вуз. Вместо «прозрачных» определений в одном случае он читает, что воспитание – это преобразование (чего? с какой целью?

всегда ли оно необходимо?); в другом – это и глобальное воздействие среды на человека, и форма человеческих отношений, и диалог. А в третьем случае это вообще образование.

В интернет-журнале «Лицей» в статье зам. директора М.В. Калужской приводится такой пример: «А как вам нравится название секции, которую я недавно помогала моделировать (никакого фейка, только что скопировала из программы): *«Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования как один из инструментов реализации требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования»*» [9]. Читая такие определения, видишь, как мы погружаем студента в лексическую неразбериху, из которой трудно выбраться. Здесь явно нужна критическая педагогика, которая помогла бы внести ясность в запутанные и многословные истолкования терминов. И прежде чем создавать новую систему педагогического языка, полезно бы провести тщательную ревизию имеющейся системы.

Вместе с тем вряд ли возможна радикальная переделка педагогической системы языка, как считает А.А. Полонников. Субъектами этой системы является огромное количество людей, творящих систему, изменяющих и обновляющих её. Чтобы быть способными это делать, все эти люди должны быть языковыми личностями, людьми, хорошо знающими различные педагогические системы с их концептосферами, людьми, образованными в гуманитарно-филологическом плане. И самое главное – они должны быть носителями и творцами продуктивных педагогических идей. Думаю, что исчерпанность педагогического дискурса, о котором пишет автор статьи, обусловлена не только обеднением языка, но и, возможно, истощением идей, практических новаций, «способов конструирования образовательного мира». Хотя здесь связь взаимная. Прочно устоявшийся язык мешает выражению новой мысли, а но-

вая мысль не находит адекватной словесной формы воплощения.

В заключение хочу сказать, что статья А.А. Полонникова заставила о многом задуматься, тем более что к проблеме педагогического дискурса, к языку педагогических исследований мне пришлось обращаться не раз. Однако перевод важной педагогической проблемы в контекст лишь дискурсологии, без анализа педагогической реальности несколько обедняет значение этой публикации. Вопрос, поставленный в заглавие статьи, пока оставляю без ответа. Он требует обдуманного обсуждения, критического размышления над современным языком педагогики, привлечения к такому обсуждению широкого круга педагогов и, конечно, *дискурсивной ответственности*.

Литература

1. Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–36.
2. Симоненко Т.И. Онтологическая сущность образования в контексте герменевтических интерпретаций. Вестник Мурманского государственного технического университета. 2011. Т. 14. № 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20274884_86540048.pdf
3. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2014.
4. Архипова С.В. Лексика Болонского процесса: психолингвистический подход к обнаружению степени интериоризации. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2013.
5. Ахромеева Т.С., Малинецкий Г.Г., Посошков С.А. Критика инновационного разума // Управление мегаполисом. 2011. № 5. С. 9–17.
6. Смирнов И.П. Педагогическая наука: уровень критической мысли // Казанский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 9–17.
7. Галина Ивановна Щукина: Труды и дни / Сост. М.А. Верб, И.Г. Шапошникова; Отв. ред. А.П. Тряпицына. СПб., 1997.
8. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики // Образование и общество. 2004. № 4 (27). С. 55–63
9. Калужская М.В. Педагогический новояз как игра в имитацию // Интернет-журнал "Лицей". 2015. 14 апреля. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/reform/31795-pedagogicheskiy-novoyaz-kak-igra-v-imitatsiyu>

Статья поступила в редакцию 14.07.17.

Принята к публикации 20.08.17.

PEDAGOGICAL OPTIMIST OR PEDAGOGICAL PESSIMIST: WHO AM I?

Alevtina S. ROBOTOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail asrobotova@yandex.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia

Address: 48, bld. 11, Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The author regards the following text not as an article, but as reflections caused by A.A. Polonnikov's article "Modern educational situation: approaches to the description and discursive responsibility." It raises issues that are extremely important for the development of pedagogy, encourages critical analysis of a system of pedagogical language. But what is the most important – that it speaks to those who are closely involved in educational science and puts a question of discursive responsibility. Disregard of this question becomes a hindrance in the development of pedagogical knowledge, in understanding of the educational situation, in finding an answer to the question: who I am as an author of a pedagogical text.

Keywords: pedagogical text, system of pedagogical language, competing descriptive practices, critical pedagogy, discursive responsibility

Cite as: Robotova, A.S. (2017). [Pedagogical Optimist or Pedagogical Pessimist: Who Am I?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No.10 (216), pp. 39–46. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Polonnikov, A.A. (2017). [Modern Educational Situation: Approaches to the Description and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 26-36 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Simonenko, T.I. (2011). [The Ontological Essence of Education in the Context of Hermeneutic Interpretation]. *Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. [Bulletin of Murmansk State Technical University]. Vol. 14. No. 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20274884_86540048.pdf
3. Pitkasistiy, P.I. (Ed.) (2014). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow. 624 p. (In Russ.)
4. Arkhipova, S.V. (2013). *Leksika Bolonskogo protsessa: psikbolingvisticheskiy podkhod k obnaruzheniyu stepeni interiorizatsii* [The Vocabulary of the Bologna Process: A Psycholinguistic Approach to the Detection of the Degree of Internalization]. Cand. Diss. Abstract (Philology). Ulan-Ude. (In Russ.)
5. Akhromeeva, T.S., Malinetskii, G.G., Pososhkov, S.A. (2011). [Criticism of Innovative Mind]. *Upravlenie megapolisom*. [Management of Megalopolis]. No. 5, pp. 9-17. (In Russ.)
6. Smirnov, I.P. (2014). [Pedagogical Science: The Level of Critical View]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. No. 3, pp. 9-17. (In Russ.)
7. Galina Ivanovna Shchukina: *Trudi i dni* [Galina Ivanovna Shchukina: The Works and Days]. Comp. M.A. Willows, I.G. Shaposhnikov; A.P. Trapezina (Ed). St. Petersburg, 1997. (In Russ.)
8. Polonsky, V.M. (2004). [Methodological Principles of the Development of the Terminological Apparatus of Pedagogy]. *Obrazovanie i obshchestvo* [Education and Society]. No. 4 (27). pp. 55-63. (In Russ.)
9. Kaluzhskaya, M.V. (2015). [Pedagogical Newspeak as an Imitation Game]. Litsei [Internet-journal "Liceum"], April 14. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/reform/31795-pedagogicheskiy-novoyaz-kak-igra-v-imitatsiyu>. (In Russ.)

The paper was submitted 14.07.17.

Accepted for publication 20.08.17.

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией — до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт — Times New Roman, размер шрифта — 11, интервал — 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи.

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести—семи слов);
- аннотация (не менее 100—250 слов, или 10 строк);
- ключевые слова (5—7);
- библиографический список (15—20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.