

# ПЕДАГОГИКА: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

## О педагогике, её словах, понятиях и текстах

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

***Аннотация.** Статья продолжает и развивает ранее высказанные автором идеи о языковой образованности педагога, о педагогическом дискурсе, об ответственном отношении к базовым концептам педагогики, о языке научно-педагогических публикаций и диссертаций по педагогике, об эстетическом измерении педагогического текста. В данной статье рассматривается новая проблемная ситуация в педагогике, связанная с современным развитием в ней языковых и дискурсивных процессов. Предпринимается попытка оценить эти явления и их последствия. Автором высказывается субъективный взгляд на эти процессы, он обосновывается наблюдениями над употреблением слов, понятий и построением текстов в современной педагогике. Эти наблюдения сопровождаются теоретическими оценками автора. Внимание обращается на идею совершенства нехудожественного текста, что связано с его соответствием эстетической выразительности, с принципами соответствия поэтике и стилистике нехудожественного текста. Размышления автора сопровождаются примерами некорректного употребления понятий и педагогической лексики, а также примерами выразительности в научно-педагогических текстах Г.И. Щукиной. Автор связывает отрицательные явления в языковом оформлении современных текстов по педагогике с ослаблением внимания к методологии педагогики, с отсутствием глубокого интереса к её философским основам, к выявлению фундаментального ядра науки, что ведёт к некритическому и некорректному заимствованию языка других областей знания, к разрастанию самой педагогики и утрате её собственных границ, к безграничному расширению педагогического тезауруса с заменой базовых концептов самой педагогики понятиями из других областей гуманитарного знания.*

**Ключевые слова:** педагогика, методология педагогики, слово, понятие, педагогический текст, критерии оценки, эстетическая ценность текста

**Для цитирования:** Роботова А.С. О педагогике, её словах, понятиях и текстах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 9-19.

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-9-19>

**Почему эта тема находится в поле моего сознания?** «Поле моего сознания» – фрагмент высказывания М.К. Мамардашвили о сущности феноменологического описания. Поэтому, отвечая на так сформулированный вопрос, я должна попытаться описать свой субъективный опыт осмысления эпистемологической ситуации в педагогической науке, которая время от времени становится предметом рефлексии в нашем сообществе. Весьма давно, ещё в советское время,

Г.И. Щукина (мой научный руководитель)<sup>1</sup> не раз говорила о тревожащей её проблеме – о языке педагогики. Так, на Герценовских чтениях 1970 г. («О некоторых вопросах методологии педагогических исследований») она обратила внимание на издержки усилившейся связи педагогики с другими науками: «За последние пять лет катастрофически

<sup>1</sup> Г.И. Щукина (1908–1994) – видный советский учёный, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР.

утрачивается педагогическая терминология при объяснении педагогических явлений и процессов. Педагог-исследователь блуждает среди других наук, выбирая определения для процессов и явлений из словаря кибернетики, физиологии, социологии» [1, с. 76]. В сохранившемся конспекте доклада на семинаре молодых учёных в феврале 1976 г. снова высказывается озабоченность по поводу понятийно-терминологического аппарата педагогики, т.е. ставится методологическая проблема. Докладчик подчеркивает мысль об интеграции и дифференциации наук как отчетливой тенденции их развития. И при этом обращается внимание на то, что «в движении педагогики к использованию терминологии других наук утрачена разумная мера» [2, с. 77]. Замысел данной публикации – продолжение учеником идей учителя, попытка погрузить их в иной исторический, научный и профессиональный контекст.

Было бы несправедливым не отметить в этой связи значение журнала «Высшее образование в России», читателем и автором которого я давно являюсь, в развитии моего научного интереса. Изучение журнального архива показывает постоянство внимания редакции к проблеме языка педагогики и педагогического дискурса. В последние годы это внимание усилилось – оно выразилось в создании специальной рубрики «Высшее образование: Критический дискурс», в которой появилось немало статей, раскрывающих взгляды учёных на проблему: от радикальных до вполне умеренных.<sup>2</sup> Устойчивый интерес к проблеме вызван также постоянным научным руководством работами магистрантов и соискателями учёной степени. Поэтому не раз приходилось обращаться к докладам Д.И. Фельдштейна<sup>3</sup> о качестве

диссертаций, работам В.И. Загвязинского<sup>4</sup>, к монографическим исследованиям по методологии педагогики<sup>5</sup> – в них вопрос об опасности старения языка педагогики и необходимости его обновления рассматривается достаточно всесторонне.

*Найти слово и поставить его на место... (В. Солоухин).* В последние месяцы у меня много времени отнимала рутинная работа по нахождению возможных оппонентов диссертации для своего соискателя. В процессе длительных поисков требовалось найти таких учёных, чьи публикации «сопргались» бы с работами соискателя, были бы близки им тематически и проблемно. Открывались сайты образовательных организаций, отыскивались соответствующие нашей специальности научные и учебные подразделения (педагогические), определялась направленность их деятельности, разумеется, изучались публикации учёных за последние годы. Утомительная поначалу работа постепенно стала увлекать – мы двигались с востока на запад, осваивая виртуальное пространство в первую очередь педагогических университетов. Изучая направления научной деятельности вузов, мы видели и лаконичные сообщения об этой деятельности, и весьма пространные описания выходных данных опубликованных работ. Чем дальше мы продвигались по просторам страны, тем чаще появлялась мысль о том, что направления исследований в области образования и педагогики (если судить по презентациям на сайтах) становятся какими-то однотипными, похожими друг на друга, иногда они описаны неудобочитаемым языком с претензией на

---

ваний и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. 2011. № 5.

<sup>4</sup> Загвязинский В.И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2008. № 2 (50).

<sup>5</sup> Методология научного исследования в педагогике / Под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М., 2016 (статьи В.В. Серикова, А.А. Орлова, М.А. Галагузовой, Н.А. Коршуновой и др.).

<sup>2</sup> Высшее образование в России. 2017. №№ 2, 3, 10; Высшее образование в России. 2018. №№ 1, 2 (публикации В.С. Сенашенко, А.В. Коржуева, Н.И. Мартишиной, А.С. Роботовой, А.А. Полонникова и др.).

<sup>3</sup> Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследо-

высокую научность и актуальность. Проти-тирую страничку одного из педагогических институтов известного университета: «Стратегические инициативы института связаны с научно-методическим и ресурсным обеспечением системных качественных изменений в подготовке современных педагогических кадров. Разработка и реализация новой модели подготовки бакалавров, магистров и аспирантов позволяет добиться желаемого высокого уровня предметной подготовки и практико-ориентированной инновационной направленности обучения путем выработки современных стратегий формирования образовательной среды и персональных профессиональных маршрутов». Для кого это написано? В чём «пружины смысла» этих двух предложений? Есть стратегии и инициативы, системные изменения, инновационная направленность и пр., и пр. Но ведь институт Педагогический! А что здесь про педагогику? Только *педагогические* кадры.

В центре России знакомимся с ещё одним педагогическим подразделением университета. Читаем: «Координация и кооперация инновационной деятельности в области образования и культуры с деятельностью государственных, образовательных, общественных, религиозных и других учреждений и организаций региона и РФ». Где здесь учитель? Где педагогика? Она заменена на координацию и кооперацию инновационной деятельности? Всё слишком обобщённо, неопределённо, неизмеримо...

По-моему, мы стали бояться самих слов-понятий «педагогика», «школа», «учитель». Не школа, а образовательная организация... Не учитель, а педагогический работник... Не ученики или студенты, а обучающиеся... Не педагогика, а некая инновационная деятельность в образовании. К педагогике теперь присоединяют андрагогику, педагогическую акмеологию, педагогическую аксиологию. Стремление разобраться в отраслях педагогической науки может вызвать недоумение не только у студента, но и у человека, много лет занимающегося этой наукой. И в самом

деле: возрастная, детская и взрослая, специальная, профессиональная и производственная, военная и семейная, лечебная и народная, социальная и исправительно-трудовая, информационная, художественная и арт-педагогика... И всё это *педагогика*. Историографию социально-культурной деятельности также предлагается считать отраслью педагогики. Такое разрастание педагогик говорит о возникновении новых тенденций в педагогическом мире. С одной стороны, это попытка рассмотреть и *использовать* (?) педагогическую науку для решения новых значимых общественных проблем. Но, с другой стороны, такое дробление уводит от видения общих, сущностных проблем образования и воспитания, от понимания их взаимосвязи и преемственности. При всех новых подходах и декларациях о новых отраслях педагогики должна развиваться и *просто* педагогика, *базовая*, или *общая педагогика* (такая была раньше), в которой не смешиваются хаотично понятия из разных областей знания и в которой содержатся базовые основы для всех остальных её «дочек». Возникновение новых областей педагогического знания и новых научных специальностей, скорее всего, неизбежно – это естественное развитие науки. Но её «корневые» основы должны быть сохранены. Какие это основы? Для чего это нужно? Почему это проблема развития педагогики? К сожалению, педагогическое науковедение (а есть ли оно сегодня?) не даёт ответа на эти вопросы. И на другие тоже: об объяснительной и прогностической функциях педагогики. И прав А.А. Орлов, пишущий о педагогике, «обслуживающей административные решения» [2, с. 122] и не отвечающей на многие жизненно важные вопросы образования и воспитания, поскольку она не осуществляет «прорыва в область педагогически неизведанного». Во многом такие оценки педагогики справедливы. И одна из причин этого – снижение ценности собственно педагогического знания, уход в другие области познания, заимствование их идей и теоретических основ и,

как следствие, — включение слов-понятий из других областей знания, в которых педагоги не являются специалистами. И появляются такие словосочетания, как *аксиологическое «Я» педагога, аксиосфера школьника, андрагогическое взаимодействие*. Не отрицая значения теории ценностей и ценностного подхода, идей андрагогики (это было бы нелепо), всё-таки следует думать о том, как они вписываются в педагогику, соотносятся с её основами, с учебными темами в дисциплине «Педагогика», усиливают её эвристический потенциал и позволяют проникнуть в *неизведанное педагогическое*.

Одной из попыток актуализировать педагогику является междисциплинарный подход к исследованиям. В диссертациях по педагогике увеличилось количество ссылок на разные области гуманитарного знания. Но часто это сопряжено с нечёткостью выделения именно *педагогического* содержания исследования. И ведь действительно был прав В.В. Краевский, писавший в своё время о некоем гибриде — психолого-педагогической науке, объединившей вместе две науки с разными предметами и объектами исследования. А мы до сих пор не можем чётко определить объектную и предметную области педагогической науки, мечемся от ребёнка к процессам обучения, воспитания, развития... Иногда заменяем «ребёнка» на «человека». Что это меняет?

Одной из причин снижения ведущих функций педагогики, на наш взгляд, является наше чрезвычайно нестрогое отношение к *словам, словам-понятиям*, которые являются строительным материалом для любого текста: от краткого определения понятия до текста диссертационного исследования. Несть числа примерам этого. Заметим, что даже ключевое слово-понятие *воспитание* тоже получает разные трактовки у разных авторов. Одна из попыток дать определение понятию «воспитание» предпринята П.В. Степановым [3]. Короткий, но весьма содержательный обзор трактовок воспитания даёт представление о разном понимании

одного из сущностных понятий педагогики. Огорчает только то, что автор наиболее удачным признаёт определение воспитания как «управления процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» и считает его совсем не авторитарным, потому что речь идёт не об управлении ребёнком, а об управлении процессом его развития. Разве это меняет суть дела? Да, мы излагаем научное понимание педагогических явлений, процессов, сюжетов, событий, деятельности, но можем ли мы настолько отрываться от практики, от педагогической повседневности?

Я представила себе студентов бакалавриата и даже магистрантов педагогического вуза. Вот они слушают и записывают такое определение. Какой реакции мы ожидаем? Ведь приведённое определение состоит из шести абстрактных существительных. Да и слово «благоприятные» при всей его позитивности настолько многозначно и неопределённо, что нуждается в дополнительных разъяснениях. Согласимся, что такое определение требует *запоминания*, а ведь для будущего специалиста важно *понимание* и управления (что это такое в педагогике?), и развития. Всё наше определение состоит из понятий отвлечённых, неочевидных, умозрительных. Это идеальные сущности, которые требуют больших отсылок к конкретике повседневности. Такие определения сегодня преобладают в педагогике, и не они ли создают атмосферу наукообразия? Если попросить студента наполнить все педагогические абстракции эмпирическим содержанием, часто можно натолкнуться либо на молчание, либо на дополнение их другими абстракциями, либо на школярское: «развитие — это когда...». Во всех трёх случаях мы столкнёмся с нарушением личностного отношения к высказыванию, с непониманием его смысла. Однако и в обращении только к чувственному опыту, к реальности повседневного педагогического бытия есть своя опасность: освоение педагогического знания может попасть в зону пустословия и обыденщины.

Думаю, что педагогам-исследователям и педагогам-преподавателям, нужно всерьёз озаботиться тем, чтобы найти в педагогике *нужное слово и поставить его на место*: в научных статьях, учебниках, в электронных текстах.

**О проблемной ситуации.** Полвека работы в образовании не избавили автора от мучительного вопроса о соотношении теоретичности и конкретики в педагогическом образовании, при написании учебников по педагогике и создании различных текстов. Этот вопрос встаёт и при руководстве диссертациями разного уровня: магистерскими, кандидатскими, докторскими. Его решение связано с проблемой создания *совершенного текста* (устного или письменного), в котором теоретические представления гармонично сопряжены с конкретикой педагогического явления. Но без обсуждения другого вопроса – о соотношении теоретических форм педагогического знания с внетеоретическими (внеаучными) – проблему создания педагогического текста как текста, всегда явно или скрыто обращённого к любому человеку и пронизанного человеческим содержанием, не решить. Больше того: проблема создания в педагогике совершенного текста – текста, который становится событием, даже и не ставится. Мы критикуем иногда друг друга, констатируем терминологическую неразбериху, сетуем на неопределённость педагогических понятий, но не предпринимаем попытки выявить образцовые тексты по педагогике, определить критерии их совершенства, обратить внимание на эстетическую ценность педагогического текста (печатного, электронного, монографического, журнального). Думается, что здесь нужно взаимодействие с лингвистами и учёными других специальностей. Сейчас исследуются трудности усвоения лексических единиц английского языка, но не изучаются особенности усвоения педагогических знаний... Между тем специалистов педагогического профиля огромное количество.

В интересной работе М.В. Михайловой убедительно говорится об опасности ограниченного дискурса: «В этом случае язык становится уже не голосом бытия, но той силой, что формирует сознание помимо и вопреки опыту. Он заряжается энергией конформирования и униформирования, магически погружает человека в сон безответственности и необязательности» [4]. Обилие журналов педагогического направления, готовность различных центров к срочному опубликованию любых сочинений по педагогике сегодня являет эту атмосферу безответственности и необязательности в выборе слов и создании текстов и склоняет людей, пишущих по педагогике, к созданию произведений формальных, не раскрывающих убедительно научные идеи автора, его исследовательскую проблематику. Они иногда становятся по сути своей средством самопрезентации (далеко не лучшей) автора. Иногда текст создаёт образ автора, конформистски настроенного и легко встраивающегося в систему написания банальных текстов. Иногда это образ автора, предлагающего оригинальные, но далеко не аргументированные суждения. А иногда чувствуешь, что автор по-хлестаковски легковесно критикует тех, кто уже не может ему ответить. Сегодня нередко встречаются тексты, в которых чувствуется стремление автора влиться в ряды учёных, имена которых стали своеобразной педагогической модой. Как сегодня не заявить, что ты читал и Гадамера с Хайдеггером, и Делёза с Фуко...

Думается, что огромное количество явленных педагогическому миру текстов в последние годы всё более остро ставит вопрос об оценке и критериях оценки педагогического текста. Мы часто говорим студентам и напоминаем своим соискателям о критериях научности текста, об исследовательских парадигмах, подходах, методологии гуманитарного исследования... И всё равно массово издаются тексты, в которых часто нет и следа знаний такого рода.

**О научности в педагогике.** Проблема научности текста, его соответствия нормам

гуманитарного исследования сразу упирается в решение философских вопросов: о типах научной рациональности, об истине и достоверности, о нормах и идеалах в науке, об интенциональности объектов изучения в гуманитаристике и пр. Одинакова ли научность в точных науках и гуманитарных? Ведь соглашаясь с методологией гуманитарных наук, мы должны одновременно решать вопрос о специфике научности в этих дисциплинах. Было бы несправедливым сказать, что этот вопрос не волнует учёных. Но в основном – философов. При этом стало весьма очевидной тенденцией, что при обсуждении этой проблематики почти никогда не ставится вопрос о специфичности педагогического знания и об особенностях педагогического познания. В обсуждение поставленных выше вопросов вовлекаются философия, экономика, история, психология, литературоведение, но не педагогика! В обширных материалах дискуссии 2017 года, организованной журналом «Философия науки и техники», мы видим выступления *только философов*: В.А. Лекторского, И.Т. Касавина, Н.С. Автономовой, сообщения по проблеме других участников «круглого стола». Изучая тексты этих развернутых выступлений, читатель видит и трудность, и болезненность обсуждаемой проблемы – проблемы истины в естественных и гуманитарных науках. Интересны мысли о конвергенции этих наук, о взаимодействии их исследовательских методов, об актуальности разработки гуманитарными науками собственных методов. Прозвучали и суждения, важные для данной статьи: «Сейчас мы чаще слышим не о гуманитарных исследованиях, а о производстве социально-гуманитарных знаний и технологий для решения конкретных задач, встающих перед властными и управленческими структурами. Гуманитарные науки, как и науки естественные, всё больше привлекаются к поиску средств, представление о научном исследовании как строящемся по формуле «вопрос–ответ» вытесняется моделью «заказ–ответ» [5]. И это верно. Нача-

лась модернизация образования, и усилился поток исследований типа: «Модернизация муниципальной системы образования», «Модернизация системы образования в России: взаимосвязь традиций и инноваций», «Модернизация педагогического образования: социологический анализ», «Социокультурные основы модернизации высшего образования», «Институт образования как фактор модернизации российского общества», «Соуправление как условие модернизации системы современного образования России», «Ценностно-целевые приоритеты модернизации современного российского образования» и т.д. Модернизация образования стала темой педагогики, социологии, экономики, политологии, философии. И несмотря на такие коллективные усилия, проблем модернизации осталось немало.

Мы ни в коей мере не отрицаем прикладную функцию педагогических знаний, важность своевременного отклика педагогики на насущные проблемы воспитания и образования. Но ведь эта функция не единственная, а исполнение педагогикой других функций науки «не терпит суеты» и спешки. Бум публикационной активности учёных, несомненно, связан с решением прагматических задач: повышением рейтинга кафедры, университета, самого преподавателя. Отсюда скороспелость ряда педагогических текстов, рождающихся не из логики творческой или исследовательской деятельности, а из необходимости соответствовать социальному заказу, сохранению и поддержанию своего научного статуса. И само количество публикаций вовсе не говорит об их качестве.

*Как это понимать?* Для иллюстрации сказанного выше обратимся к анализу электронных текстов по педагогике. Вряд ли можно отнести к тщательно продуманному исследованию и *понятному* тексту работу со странным названием «Свободное творчество математических понятий в развитии математического мышления». Что такое «свободное творчество математических понятий»? В чём его сущность? В статье говорится о

математизации как глобальном явлении современного развития науки. А в аннотации автор раскрывает её так: «Взаимосвязь математики с другими отраслями науки и знания интересен (это не моя опечатка – так в тексте) не только с точки зрения использования математики как готового инструмента, но и с точки зрения методологического климата, в котором может успешно развиваться и сама математика. Математизация новых областей науки нуждается также в предварительном применении в этих областях ранее развитого арсенала математических средств для познания и математического выражения соответствующих явлений и простейших внешних закономерностей». И это раздел педагогики... Метафора «методологический климат» воспринимается как неуместная в аннотации. А «познание и математическое выражение соответствующих явлений и простейших внешних закономерностей»? Как это понимать человеку, не имеющему математического образования? Основное понятие «свободное творчество понятий» встречается дважды (в названии и аннотации). В чём результат исследовательской работы автора? Текст об этом не говорит.

Даже архив номеров только одного электронного издания говорит о необычайном разбросе тематики публикационных текстов. Казалось бы, это хорошо – широта тематики... Но эта неуёмная широта не связана с выделением ключевых вопросов педагогики и образования. На многих текстах видна печать недоработки, торопливости, неумения целостно и понятно для читателя представить хотя бы фрагмент исследования. Мелькают статьи на прагматические темы: математическая, техническая, трансмедийная, информационно-коммуникационная и компьютерная, исследовательская, поликультурная, конфликтологическая, языковая компетенции (и компетентности?); общепрофессиональные и профессиональные, социально-педагогические, педагогические, социальные – это определения всё тех же базовых существительных. В другом журна-

ле встретила даже «командная компетенция». Остро встаёт вопрос о том, какими же компетенциями должен владеть один человек, один специалист... И уместно здесь суждение А. Вежбицкой: «Если мы хотим, чтобы нас понимали, если мы хотим уметь объяснять, что люди говорят и что при этом имеют в виду, то независимо от того, можем мы или нет найти понятия, которые были бы исчерпывающе ясными, по-настоящему простыми и подлинно универсальными, мы должны выявить множество слов, которые были бы максимально ясными, предельно простыми и в наивысшей степени универсальными. Если бы мы не смогли обнаружить “алфавит человеческих мыслей”, мы должны были бы его сконструировать» [6].

Терминологический хаос, немотивированное словотворчество – это беда педагогики. Педагогика наращивает включение в свой тезаурус всё новых и новых понятий. Это создаёт препятствие для получения достоверного педагогического знания, что и позволяет другим специалистам обходить педагогику стороной, вводить фигуру умолчания при обсуждении науковедческих и философских вопросов познания, специфики их решения в педагогике.

**Что же делать?** Неимоверное количество педагогических текстов порождает проблему их востребованности. Даже занимаясь много лет одной или несколькими проблемами в педагогике, всё равно не успеваешь обзоревать множество публикаций и находить среди них близкие своей тематике. Недостает времени на просмотр и чтение... Поэтому в авторских указателях РИНЦ в графе «Цитирование» часто стоит ноль. Но это ещё и следствие малотиражности некоторых изданий, отсутствия электронных версий текстов. Они не доходят до возможного читателя. Это положение, наверняка, знакомо пишущим – отсюда непроработанность текстов (усиливающаяся при нетребовательности редакции). Пришлось столкнуться как члену редколлегии и с тем, что научный руководитель, рекомендуя к на-

печатанию статью своего ученика, нередко формально ставит своё имя, не вчитываясь в «опыты» соискателя.

Усиление личной требовательности автора к выбору слов и построению текста, хорошая придирчивость редакции – необходимые условия улучшения текстовой деятельности по педагогике. Но для этого нужно специальное обучение, вписанное в логику изучения той или иной дисциплины. Ведь сейчас предусмотрено огромное количество часов на самостоятельную работу студента, и их нужно разумно использовать. Со студентом нужно говорить о значении различных жанров, представленных им как результат своей работы. Задание написать эссе, аннотацию, рецензию и т.д. должно отвечать педагогической цели и содержанию учебной темы. Надо вводить сравнительный анализ работ, написанных по одному заданию, обсуждать тексты, написанные различными авторами, что, возможно, будет побуждать их к совершенствованию своей языковой культуры, словесной формы выражения мыслей.

Особо хотелось бы поговорить о значимости эстетических критериев оценки педагогического текста. Автору уже приходилось писать об этом [7]. Мы, педагоги, нередко забываем об эстетической стороне текста. Как правило, для нас важно, чтобы студент обозначил идею, раскрыл свой взгляд на проблему и её решение. Но как? Это часто остаётся на периферии. Между тем строгая категоризация, последовательная логика и аргументация, точные словесные построения, отражённые в синтаксисе, – всё это работает на выразительность текста, привлекает к нему внимание, обеспечивает полноценное понимание написанного. И это требует огромной работы автора над текстом. Для меня пример – публикации Г.И. Щукиной. Она умела писать и строго научные тексты, и учебные пособия, и популярные лекции, и методические рекомендации. О её работе над текстом, об умении создавать неформальный контекст для научной проблемы свидетельствуют языковые факты. Если

сейчас у нас «обучающиеся», то у Г.И. – это *питомцы, деятели, послушные исполнители, творческие участники, союзники, пытливые слушатели* и т.д. Раскрывая познавательную атмосферу хорошего или неудачного урока, она прибегает к использованию метафор, нестандартных определений: *жизненный тонус; неумелый, неуклюжий, неловкий; горестные переживания; незаметная, деликатная позиция воспитателя; тяга к ласке взрослого сочетается с колючестью; ранимость подростка, леденящая атмосфера недоброжелательности; заворачивает неумолимой логикой; томящая атмосфера обвинений, угроз; урок внёс непоправимую беду и т.д.* Такие определения и словосочетания, введённые в сложные научные конструкции, объясняющие феномены познавательного интереса, активности, деятельности, устраняют ощущение безжизненной абстракции, соединяют научное знание и реальный жизненный контекст, погружают в него. Одновременно они проясняют мировоззренческую позицию учёного, которому подвластны сложные идеи, генерализации самого высокого уровня, осмысленные с глубоко человеческих, земных позиций. Это обеспечивает активность текста, который создаёт своего читателя. Об этом писал Ю.М. Лотман в книге «Внутри мыслящих миров». Эта позиция перекликается с взглядами лингвистов: «Текст существует как источник излучения, как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров)» [8].

Проблема, о которой пишу в последней части текста, сегодня предстаёт как значимая не только для педагогики. В условиях синтеза искусств и научных дисциплин необходимо сохранить эстетический императив. А.Г. Кайда пишет об этом так: «Это новое направление филологических исследований текста вбирает в себя системное изучение источников формирования лингвистической



эффективности *любого текста* на уровне композиции. Её составляющие – поэтика и стилистика художественной и *нехудожественной словесности* (курсив мой. – А.Р.) и взгляд на текст как на систему в её живом функционировании, которую детерминируют теория композиции и стилистическая концепция авторского “я” [9]. Педагогика как область знания, входящая в систему современной гуманитаристики, при сохранении научности любого текста должна подчиняться эстетическому императиву, который понимается не только как композиционное совершенство, но и как умение каждое слово поставить на своё место (а это поэтика и стилистика нехудожественного текста). *Разве слова, понятия и тексты в педагогике подчиняются другим законам?*

*«И я выхожу из пространства в запущенный сад величин...»* Испытываю неловкость от того, что рядом оказываются мой вопрос и поэтическая строка О. Мандельштама (тем более что ранее уже приходилось цитировать эти строки – в статье о рефлексии деятельности научного руководителя). Однако ничего не могу поделать... Ответ на этот вопрос лежит именно там, где «запущенный сад величин», – в сфере самой педагогики, решения таких вопросов, как самостоятельность науки (при интенсивности междисциплинарности и трансдисциплинарности), выделения фундаментального ядра педагогики, её уникальных проблем в пространстве универсальных проблем, поиска собственно педагогических методов исследования. К этому можно добавить такие вопросы, как устойчивый языковой «каркас», причины нефальсифицируемости выдвигаемых педагогических концепций, учёт особенностей объектной области изучения (интенции, свобода воли, множество индивидуальностей и др.). В настоящее же время вопросы методологии самой педагогики подменяются изучением и декларированием методологии педагогического (или психолого-педагогического) исследования, что совсем не одно и то же. **В самом деле: без методологических**

знаний в области самой науки трудно решить целый ряд задач: фундаментальные проблемы и их исследование, осуществление прогнозных исследований, устранение жёсткости границ между науками и сохранение их демаркации, фальсифицируемость педагогического знания в ситуации множества исследований одной и той же проблемы. Эти задачи должны решать теоретики педагогики – это важно, тем более что в настоящее время по методологическим вопросам педагогики часто выступают *вовсе не педагоги*.

*И последнее.* Статью завершаю повторением своей мысли, высказанной ещё 10 лет назад, – о значении ревизии в деятельности каждого, кто занимается наукой и готовит новое поколение исследователей. Замечу, что ревизия здесь предстаёт скорее как образ, а не как понятие: «В нашем (педагогическом) случае – это проверка подлинности, значимости, актуальности, противоречий, достаточности собственных научных позиций, научного статуса. Почему важна такая ревизия? Почему время от времени важно себе говорить: “пройду с ревизией по кладовым души”? Её цель – самопроверка, самоконтроль, сопоставление некоего постоянно развивающегося мысленного эталона о науке и современных научных результатах с реальным состоянием собственной образованности, эрудиции, научных взглядов и позиций, оценка их полноты, актуальности, их соответствия развитию науки и, наконец, научно-результативной ценности выполненной соискателем работы как показателя успешности совместной деятельности» [10].

### Литература

1. Галина Ивановна Щукина: Труды и дни / Сост. М.А. Верб, И.Г. Шапошникова; Отв. ред. А.П. Тряпицына. СПб., 1997.
2. Орлов А.А. Специфика современного педагогического знания // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 3. С. 222–225.
3. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях

- // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 121–129.
4. Михайлова М.В. Эстетика классического текста. Автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. СПб., 2012. URL: <http://cheloveknauka.com/estetika-klassicheskogo-teksta>
  5. Возможна ли истина в гуманитарных науках? Материалы «круглого стола». Ч. 2 // Философия науки и техники. 2018. Т. 23. № 1. (Выступление Е.А. Чертовой).
  6. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание. Общечеловеческие понятия в культуроспецифических контекстах // Thesis. 1993. Вып. 3. С. 185–206. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/wierz.htm>
  7. Роботова А.С. О математике для гуманитариев и эстетике научного текста // Вестник Герценовского университета. 2008. № 4. С. 52–61; Роботова А.С. О дисциплине ума в научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 3–11.
  8. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 72–81.
  9. Кайда А.Г. Эстетический императив современного интермедийного текста // Общественные науки и современность. 2015. № 3. С. 163–176.
  10. Роботова А.С. Рефлексия и ревизия деятельности научного руководителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 11. С. 31–45.

Статья поступила в редакцию 20.05.18

Принята к публикации 17.06.18

### About Pedagogy, Its Words, Concepts and Texts

**Alevtina S. Robotova** – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: [asrobotova@yandex.ru](mailto:asrobotova@yandex.ru)  
 Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia  
 Address: 48, Moika river embankment, Petersburg, 191186, Russian Federation

**Abstract.** The article addresses the problem situation in pedagogy related to the development of linguistic and discursive processes. The author develops her previously expressed ideas about the pedagogue's linguistic literacy and his(her) responsible attitude to the basic concepts of pedagogy. This paper is an attempt to assess these phenomena and their consequences, to present the author's subjective view on the problem of using words and concepts, constructing of texts in pedagogy. Theoretical reflections are combined with empirical observations of the author. The importance of aesthetic criteria of the pedagogical text is substantiated. One of the main problems of modern pedagogy is servicing of administrative decisions while the urgent issues of education and upbringing remain on the margins. Pedagogy frequently borrows ideas and concepts from the other fields of knowledge without their pedagogical conceptualization. At present we have a sort of hybrid of psychology and pedagogy when their research areas and subjects are mixed. Pedagogy should give empirical substance to all its abstractions. The proper word must be put on its place – in papers, student's tutorials, in texts.

**Keywords:** pedagogy, methodology of pedagogy, word, concept, pedagogical text, evaluation criteria, aesthetic value of a text, pedagogical conceptualization

**Cite as:** Robotova, A.S. (2018). [About Pedagogy, Its Words, Concepts and Texts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 9-19 (In Russ., abstract in Eng.)  
<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-9-19>

### References

1. Verb, M.A., Shaposhnikova, I.G., Tryapitsyna, A.P.(Ed) (1997). *Galina Ivanovna Shchukina: Trudy i dni* [Galina Ivanovna Shchukina: Works and Days]. St. Petersburg. (In Russ.)
2. Orlov, A.A. (2012). [Specificity of Modern Pedagogical Knowledge]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum: Vestnik of the Herzen University]. No. 3, pp. 222-225. (In Russ.)

3. Stepanov, P.V. (2017). [The Concept of "Education" in Modern Pedagogical Research]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No. 2, pp. 121-129. (In Russ.)
4. Mikhailova, M.V. (2012). *Estetika klassicheskogo teksta*. [Aesthetics of the Classical Text. Dr. Thesis (Philosophy)]. St. Petersburg. Available at: <http://cheloveknauka.com/estetika-klassicheskogo-tek> (In Russ.)
5. Chertkova, E.L. (2018). [Is Truth Possible in the Humanities?]. *Materialy «kruglogo stola»* [Materials of the "round table" discussion. Part 2]. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology]. Vol. 23. No. 1. (In Russ.)
6. Wierzbicka, A. Introduction (1992). In: A. Wierzbicka. *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3-27.
7. Robotova, A.S. (2008). [About Mathematics for Scholars and the Aesthetics of Scientific Text]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Bulletin of Herzen University]. No. 4, pp. 52-61. (In Russ.); Robotova A.S. (2009). [On the Discipline of Mind in Scientific and Pedagogical Texts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 3-11. (In Russ.)
8. Kubryakova, E.S. (2001). [On the Text and Criteria for Its Definition]. In: *Tekst. Struktura i semantika* [Text. Structure and semantics]. Vol. 1, Moscow, pp. 72-81. (In Russ.)
9. Kaida, L.G. (2015). [Aesthetic Imperative of the Modern Intermedia Text]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity]. No. 3, pp. 163-176. (In Russ.)
10. Robotova, A.S. (2008). [Reflection and Revision of the Activities of an Academic Adviser]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum. Vestnik of the Herzen University]. No. 11, pp. 31-45. (In Russ.)

*The paper was submitted 20.05.18*

*Accepted for publication 17.06.18*



**Пятилетний импакт-фактор  
РИНЦ-2017, без самоцитирования**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	1,675
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,532
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,466 (2016)
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>1,034</b>
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,934
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,765
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,639
ПЕДАГОГИКА	0,635
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,613
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,607
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,558
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,542 (2016)
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,318
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,295
АЛМА МАТЕР	0,291
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,274