О педагогике, её словах, понятиях и текстах

Роботова Алевтина Сергеевна – а-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 неискусственного текста, что связано с его соответствием эстетической выразительности, с принципами соответствия поэтике и стилистике неискусственного 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

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)1 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

1 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, выбирай определения для процессов и явлений из словаря кибернетики, физиологии, социологии» [1, c. 76]. В сохранившемся конспекте доклада на семинаре молодых учёных в феврале 1976 г. сно-ва 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, c. 77]. Замысел данной публикации – продолжение учеником идеи 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. Устойчивый интерес к проблеме вызван также постоянным научным руководством работниками магистрантов и соискателей учёной степени. Поэтому не раз приходилось обращаться к докладам Д.И. Фельштейна о качестве диссертаций, работам В.И. Загвязинского, к монографическим исследованиям по методологии педагогики – 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 надзору возможных оппонентов диссертации для своего соискателя. В процессе длительных поисков требовалось найти таких учёных, чьи публикации «сопрягались» 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

---

2 Высшее образование в России. 2017. №№ 2, 3, 10; Высшее образование в России. 2018. №№ 1, 2 (публикации В.С. Сенашенко, А.В. Коржева, Н.И. Мартышиной, А.С. Роботовой, А.А. Половинникова и др.).

3 Фельштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследо-

4 Загвязинский В.И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2011. № 5.

5 Методология научного исследования в педагогике / Под ред. Р.С. Бозлеева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М., 2016 (статьи В.В. Серикова, А.А. Орлова, М.А. Галагузовой, Н.А. Коршуновой и др.).
высокую научность и актуальность. Процитированную 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 знакомится 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, неоценимо...

По-моему, мы стали бойться самых слов-понятий «педагогика», «школа», «учитель». Не школа, а образовательная организация... Не учитель, а педагогический работник... Не ученки или студенты, а обучающиеся... Не педагогика, а некая инновационная деятельность в образовании. К педагогике теперь присоединяют антропогенез, 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 педагогики. 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 хаотичное понятие 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 неизведенного". 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, андрогогическое взаимодействие. Не отрицая значения теории ценностей и ценностного подхода, идеи андрогогики (это было бы нечеловеческое), 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 увеличивается 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 гибридде — 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 область педагогической науки, мечтаем 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 несторогое отношение к словам, словам-понятиям, которые являются строительным материалом для любого текста: от краткого определения понятия до текста диссертационного исследования. Нет у нас примеров этого. Заметим, что даже ключевое слово-понятие воспитание тоже получает разные трактовки у разных авторов. Одна из попыток дать определение понятию «воспитание» предприняла П.В. Степановым [3]. Короткий, но весьма содержательный обзор трактовок воспитания даёт представление о разном понимании одного из существенных 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 отмывать 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 неопределенное, что нуждается в дополнительных разъяснениях. Согласимся, что такое определение требует запоминания, а ведь для будущего специалиста важно понимание и умение управлять (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 школьское: «развитие — это когда...». Во всех трёх случаях мы сталкиваемся 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: овсение педагогического знания может попасть в зону пустословия и обыденности.
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. Полевка 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 со-  
вершенного 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 внепедагогическими (вненаучными) — 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 критируем иногда друг друга, конструируем терминологическую неразбериху, сетуем на неопределённость педагогических понятий, но не предпринимаем попытки выявить об-разовательные тексты по педагогике, определить критерии их совершенства, обратить внимание на эстетическую ценность педагогического текста (печатного, электронного, монографического, журнального). Думает- ся, что здесь нужно взаимодействие с лингвистами и учёными других специальностей. Сейчас исследуются трудности усвоения лексических единиц английского языка, но не изучаются особенности усвоения педаго- гических 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 унификации, магически погружает человека в сон безответственности и необязательности» [4]. Обилие журналов педагогического направления, готовность различных центров к срочному опубликованию любых сочинений по педагогике сегодня является той атмосферу безответственности и необязательности в выборе слов и создания 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 встраиваемого 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 влиять в ряды учёных, имена которых стали своеобразной педагогической мо- дой. 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

Мы пи в кое-мне рети рав неваж перечисление 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 скоропопелость 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 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 оценка — 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 познавания и математического выражения соответствующих явлений и простейших внешних закономерностей». И это раздел педагогики... Метафора «методологический климат» воспринимается как неуместная в аннотации. А «познавание и математическое выражение соответствующих явлений и простейших внешних закономерностей»? Как это понимать человеку, не имеющему математического образования? Основное понятие «своё 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, трансмиссионная, информационно-коммуникационная и компьютерная, исследовательская, поликультурная, конфликтологическая, языковая компетенция (и компетентности?); общепрофессиональные и профессиональные, социально-педагогические, педагогические, социальные — это определения всё тех же базовых существительных. В другом журнале встретилась 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, непонятное словотворчество — это беда педагогики. Педагогика наращивает включение в свой тезаурус всё новых и новых понятий. Это создаёт препятствие для получения достойного педагогического знания, что и позволяет другим специалистам обходить педагогику стороной, вводить фигуру умолнения при обсуждении научоведческих 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 обозревать множество публикаций и находить среди них близкие своей тематике. Недостаёт времени на просмотр и чтение... Поэтому в авторских узлаках 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 пищущим — отсюда непроработанность текстов (усиливающаяся при нетребовательности редакции). Пришлось столкнуться как члену редколлегии и с тем, что научный руководитель, рекомендующий к на-
печатанию статью своего ученика, нередко формально ставят своё имя, не вчитываюсь в «опыты» соискателя.

Усиление личной требовательности автора к выбору слов и построению текста, хорошая придирчивость редакции — необходимые условия успешного и плодотворного взаимодействия по педагогике. Но для этого нужно специальное обучение, включенное в логику изучения той или иной дисциплины. Ведь сейчас предусмотрено огромное количество часов на самостоятельную работу студента, и их нужно разумно использовать. Со студентом важно 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, приковывает 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, соизворники, пышные жизнелюбцы и т. д. Раскрывая по- 
знавательную атмосферу хорошего или неудачного урока, она прибегает к использованию метафор, нестандартных определений: жизненный тонус; неумелый, неуклюжий, неловкий; горестные переживания; незаметная, деловая, позиция добродетели; тяга к ласке взрослого сочетается с колючестями; ранним подростка, ледяная атмосфера недобрежелательности; забывает себе здоровьем логикой; тёмная атмосфера обвинений, угроз; урок бьёт 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 идее, гене- рализации 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 изучения, как источник воз- буджения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и концептуальных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных ми- ров) [8].

Проблема, о которой пишу в последней части текста, сегодня предстает как значима 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 выбирает 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 сло́бы, 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 «каракс», причины нефальсифицируемости выдвигаемых педагогических концепций, учёт особенностей объективной области изучения (интенции, свободы 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 педагоги 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: “пройдусь с ревизией по кладовым души”? Её цель — самопроверка, самоконтроль, сопоставление некого постоянно развивавшегося 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
3. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях
About Pedagogy, Its Words, Concepts and Texts

Alevtina S. Robotova — Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: asrobotova@yandex.ru
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
Address: 48, Moika river embankment, Peters burg, 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

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

References


*The paper was submitted 20.05.18
Accepted for publication 17.06.18*