УДК 37.02:001.4

Адекватность восприятия и интериоризация содержания текста: «академическое письмо»

А. В. Коржуев[1], О. Е. Баксанский[2]

[1] *Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова*
[2] *Институт философии Российской академии наук*

Академическое «педагогическое письмо» имеет дело с проблемой адекватности восприятия содержания текстов читателями и с мотивационными аспектами чтения педагогических произведений. Язык педагогических публикаций в последнее десятилетие наполнился терминами общенаучного и культурологического содержания и лексическими структурами экономико-управленческого содержательного поля. Авторы обсуждают проблемы написания педагогических текстов, отвечающих критерию адекватности восприятия их содержания, смысловой насыщенности, терминологической и логической корректности, мотивирующих читателя к интериоризации заложенных в них смыслов.

Ключевые слова: академическое «педагогическое письмо»; «живое знание» в педагогике; смысловая насыщенность; терминологическая и логическая корректность; рефлексия смысла текста.

Прежде всего раскроем заявленный в заглавии термин «академическое письмо». Отметим, что наиболее близким к нему среди известных науковедческих понятий является клише *язык науки* — многокомпонентный конструкт, охватывающий используемые в той или иной ее области термины; их содержательное наполнение; особенности их смыслового звучания, характерные именно для конкретной отрасли знания; распространенные семантические клише, принятые специалистами и понятные им; наконец, специфику стиля научной речи (письменной и устной). Для естественных и технических отраслей знания *язык науки* включает и специальные средства представления знания (диаграммы, формулы, специфические знаково-символические средства, графику и т. п.). В данной статье мы рассматриваем исключительно область педагогического знания и считаем целесообразным начать с различных стилей изложения, выявленных в процессе анализа большого массива статей, книг, монографий, учебников и пособий по педагогике.

К числу стилей, используемых авторами, по нашему мнению, относится прежде всего *ярко выраженный академичный стиль* — он наиболее характерен для теоретических исследований, имеющих серьезную философскую подоплеку. Один из наиболее удачных примеров его использования в последние годы, с нашей точки зрения, представляет собой книга А. С. Запесоцкого «Методологические и технологические основы образовательной деятельности» [1]. Вторым классификационным подразделением стилей педагогических работ является *«сухой» академичный стиль с отдельными публицистическими вкраплениями,* разгружающими внимание читателя, с одной стороны, и с другой — поддерживающими его интерес к серьезному материалу, предлагаемому автором текста для осмысления и интериоризации. Таким

© Коржуев А. В., Баксанский О. Е.

стилем написаны многие известные статьи и книги академика РАО А. М. Новикова, например, ставшая бестселлером работа «Профессиональное образование России» [2]. Третий вариант, *сочетание академичного, «сухого» изложения с образно-публицистическим,* проявляется и в некоторых фрагментах одной из последних книг В. В. Краевского «Методология педагогики: новый этап» [3], в которой серьезные методологические сюжеты педагогики представлены наряду с фрагментами художественного стиля, нисколько не снижающими «научного градуса» текста, но ярко высвечивающими суть излагаемого, помогающими автору донести до сознания читателя наиболее сложные и трудно понимаемые в академичном формате сюжеты. И наконец, в издательском репертуаре представлены педагогические произведения *художественно-публицистического стиля* — ярким примером является книга А. С. Белкина «Ситуация успеха. Как ее создать» [4]. Здесь обобщенные описания педагогической реальности, факты, интерпретационные процедуры изложены несколько упрощенно, публицистично и соседствуют с фрагментами, представленными как «репортаж о событии из жизни ученика», интересный для педагогики факт, яркая иллюстрация обобщенной закономерности и т. п.

Обсуждая академическое «педагогическое письмо», мы неизбежно имеем дело с проблемой адекватности восприятия содержания текстов читателями и с мотивационными аспектами чтения педагогических произведений. В связи с этим мы считаем возможным утверждать, что педагогический социум очень часто сегодня сталкивается с путаницей (смешением) представления знания *научного* и имитирующего его *наукообразного,* особенности которого: сложность терминов, стилистическая непривлекательность изложения, необходимость перечитывать и переводить на понятный язык чуть ли не каждую фразу и т. п. — крайне затрудняют понимание сути излагаемого и не мотивируют читателя к вдумчивому чтению, осознанию того, о чем пишет автор текста. Это обстоятельство заставило нас обозначить трудные для решения проблемы термином «живое знание» и спроецировать общие подходы и определения на область педагогических текстов.

«Живое знание» — словосочетание, имеющее в качестве английского эквивалента *living knowledge,* — в начале XX в. использовали философы Г. Г. Шпет, С. Л. Франк и ряд других [5; 6]. В частности, в книге «Живое знание» Франк говорит о живом психологическом знании, выдвигая в качестве его основных признаков открытость и недосказанность, задействование связи науки и искусства [7, с. 208]. Автор особо отмечает, что искусство на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого, — наука же «анатомирует», искусственно дробит мир на различные части, сегменты, нередко имеющие свойство не склеиваться, не синтезироваться в некое целое; особый упрек из уст автора звучит в адрес наук о человеке, к числу которых педагогика по праву относится. При этом в структуру «живого знания» Франк включает так называемые предзнаковые формы знания, элементы интуитивного мироощущения, неконцептуализируемые образы окружающего мира, житейские понятия неясного происхождения, а также собственно знание в традиционном понимании. В последнем особенно выделяется «знание о знании» — фактически это его отрефлексированные концепты, и «знание о незнании», — в частности, то, что, согласно Я. А. Коменскому, является источником жажды знания, движения в направлении обретения мудрости в широком смысле слова. Анализируя данные проблемы

в обстоятельной статье, В. П. Зинченко [8] в заключение описания феномена «живого знания» упоминает о том, что любой текст как носитель знания, с одной стороны, сопротивляется чтению и интерпретации, а с другой — *взыскует* читателей и интерпретаторов.

Последнее клише мы считаем возможным раскрыть как целесообразное стремление автора текста к тому, чтобы его мысли, умозаключения, логику обоснования и доказательства нетривиальных утверждений, смысловые наполнения излагаемого читатель мог адекватно желаемому воспринять, интериоризировать, отрефлексировать, при необходимости воспроизвести и продуктивно использовать в различных форматах. Это, в свою очередь, предполагает как обязательное исходное условие *восприимчивости текста* его способность к созданию в сознании реципиента динамической последовательности образов, функционирующих «по сценарию», заложенному в авторском тексте, в котором логически обосновываются выводы, выявляются предпосылки того или иного феномена и описывающего его знания, динамика их развития, приводящая к конкретной форме его существования и проявления в обсуждаемый момент и т. п. При этом, конечно, чем большее число читателей способно на создание в своем сознании такой образной основы, тем выше показатели востребуемости текста, его читаемости, воспроизводимости заложенных «первичным» автором идей читателями. И всё это представляет собой сегодня насущную проблему педагогического научного социума.

Актуальность ее связана, по нашему мнению, со слабой востребованностью, низкой читаемостью педагогических книг, статей, монографий и даже учебных пособий, не говоря уже о таком академичном жанре, как диссертация по педагогике. Это выявляется, в частности, из анализа данных, отражающих публикационную активность авторов (как начинающих, так и известных в педагогике) и индексы их цитируемости, например, на основе известной отечественной библиографической базы РИНЦ, и отчасти, конечно, объясняется невозможностью исследователя или педагога-практика охватить лавинообразно нарастающий в последние два десятилетия массив информации даже по какой-либо весьма узкой проблеме. Однако у нас есть серьезные основания утверждать, что одним этим обстоятельством причины низкой востребованности текстов по педагогике не исчерпываются.

Направляя дальнейшее рассмотрение в это русло, мы постараемся обозначить и обосновать особенности текстов образовательной тематики, ставшие причиной всех описанных негативных явлений, и сформулировать в дискуссионном формате ряд критериев, которым могли бы отвечать реально востребуемые читателями тексты.

Позиционируя в качестве средства преодоления описанного широко проявляющегося неблагополучия феномен «живое знание», представим (каким бы вычурным это ни казалось) его антипод — феномен «знание мертвое» и его покомпонентное авторское наполнение. В качестве первого приведем тезис о нередко весьма непривлекательном литературном стиле многих педагогических повествований. По образному выражению А. М. Новикова, это ярко высвечивается анекдотичной ситуацией, когда простой и понятный вопрос: «Для чего попу гармонь?» заменяется якобы придающим научную значимость «переводом»: «К вопросу о целесообразности использования клавишно-пневматических музыкальных инструментов лицами духовного звания» (!) [9, с. 70].

Громоздкими, пересыщенными высокопарным стилем, часто содержащими иностранные заимствования фразами и оборотами (вместо простого «нехватка,

недостаток учебного времени» — якобы более академичное «ограниченный», а иногда — «лимитированный бюджет (ресурс) учебного времени»), излишней тягой к использованию философских понятий и категорий характеризуются сегодня многие известные тексты педагогического направления. И эта особенность не имеет тенденции к изживанию.

Часто литературная, стилистическая непривлекательность текстов усугубляется бессодержательностью написанного. Так, педагогические тексты отличает — особенно в последнее время — тяга к многочисленным перечислениям, с использованием избитых, повсеместно употребляемых выражений, отчасти потерявших для читателей свой изначальный смысл. Например, в одном из источников (по этическим причинам не указываемом) перечисляются методологические функции педагогического образования: прогрессообразующая, ценностно-ориентационная, интеграционная, междисциплинарная, культурно-гуманизирующая, прогностическая, практическая (укрепление связи со школой), при этом каждая кратко расшифровывается самыми общими «хрестоматийными» словами. При внимательном рассмотрении выделенных компонентов становится ясно, что никакого отношения к методологическим функциям (как заявлено автором) они не имеют — это обычные, традиционные функции педагогического образования, к тому же часто нелепо интерпретированные: под интеграционной функцией автор понимает *«обоснование нового типа университетского образования как общего поля модернизационной деятельности всех факультетов в сфере образования»*. Очевидно, что прочтение подобных формулировок не порождает никакой положительной эмоциональной реакции, — они могут вызвать лишь отторжение.

В последнее время методологи науки громко заявляют об интеграционных процессах, охвативших, в частности, и педагогику и выражающихся в использовании исследователями проблем образования различных мета- и междисциплинарных терминов, подходов, методов исследования и описания феноменов и процессов. Тенденция ярко выражена, это не вызывает возражений, однако нередко в текстах педагогических статей и книг в связи с ней появляются, например, такие «междисциплинарные» сюжеты анекдотичного содержания: *«Масштабные исследования свойств открытых неравновесных, нелинейных систем и процессов в многомерных пространствах современного социума позволяют с наибольшей полнотой и степенью определенности выявленных тенденций и социально знаковых фактов методологически обоснованно выстраивать концептуальный фундамент устойчивого развития, стабильности и прогнозирования стратегий и ценностно-смысловых концептов социокультурного развития в различных пространствах социума»* (по очевидным причинам источник не упоминается) — отвратительное нагромождение метанаучных терминов, абсолютно непереводимое на обычный «живой» язык.

Подобный пример далеко не единственный: множество исследователей-педагогов заявляют в текстах о синергетическом подходе (при этом не зная сущности термина «самоорганизация» даже в общем ракурсе, не говоря уже о конкретном, «сюжетном» его наполнении); сплошь и рядом используются адресации к системному подходу (при этом в лучшем случае такой автор с большим трудом называет в хаотичном, неранжированном формате избранные компоненты своей «системы» и демонстрирует общее понимание связей между некоторыми из них — однако никакого понимания полноты, степени открытости или изолированности, уровней структурной организации и т. п. в подавляющем большинстве случаев не выявляется); всё, что угодно, именуется

методологией... В современных текстах по педагогике можно найти огромное количество аналогичных несообразностей.

Во всех перечисленных случаях способ преодоления негативных явлений в области академического письма весьма прост и даже, возможно, тривиален — он выражается формулой: «Знаю, чего не надо делать, и *стараюсь* не делать этого», т. е. не употребляю не относящихся к сути дела терминов, не увлекаюсь иностранными и заимствованными словами, формулирую мысли коротко и внятно, несмотря на желание солидно выглядеть в научном сообществе, продемонстрировать свою эрудицию и т. д. Гораздо сложнее обстоит дело с многозначными терминами, настолько прочно укоренившимися в педагогическом словоупотреблении, что точный смысл многих из них оказался просто забытым — они стали расхожими штампами, ни к чему не обязывающими клише, и ракурсное, сюжетное их значение читатели во многих случаях даже не пытаются разгадать. К таким, в частности, относятся *«суффиксно образованные»* педагогические понятия: личность — личностно ориентированный подход; проблема — проблемное обучение; кластер — кластерное обучение; корпорация — корпоративный университет; деятельность — деятельностный подход; компетентность — компетентностный подход; развитие — развивающее обучение и т. п.

Трудность заключается в том, что если, например, в отечественной педагогике *развивающее обучение* имеет две версии (школа В. В. Давыдова, ориентирующаяся на доминирование в процессе обучения теоретического содержательного обобщения, и школа Л. В. Занкова, предполагавшая раннее обучение школьников на высоком уровне трудности), то *проблемное обучение* — уже почти десять (В. Оконь, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов, Е. В. Ковалевская и ряд других авторов), а *компетентностный подход* — еще больше. Аналогичная ситуация с деятельностным подходом. Приведем только несколько примеров. В изначальном, классическом понимании деятельностный подход восходит к научной школе П. И. Гальперина и нескольких его последователей (например, Н. Ф. Талызиной [10]), разработавших для учеников начальной школы, как сказали бы сегодня, технологию, предполагающую предъявление обучающимся «скрипта» — ориентировочной основы действия, а затем прохождение ряда этапов, закрепляющих первоначально сформированное умение, операцию и т. п. (подробно об этом рассказано в многочисленных источниках). В последнее время к сторонникам деятельностного подхода относят себя многие научно-практические школы. При этом одни авторы предполагают реализацию такого подхода путем разбиения тех умений, которым необходимо кого-либо обучить, на серию последовательно осуществляемых минишагов, над каждым из которых нужно работать отдельно, а затем агрегирования всего реализованного на отдельных этапах в единую цепочку. Другие подразумевают совершенно иную ориентировочную основу действия — гораздо более обобщенную и, как правило, междисциплинарную, — которая, будучи сформированной у обучающегося, проявится (как в ряде частных случаев общая закономерность) при решении конкретных задач в различных учебных дисциплинах. Наконец, известны исследователи, называющие деятельностным подходом любую обучающую методику, технологию и т. п., если в ней хоть в какой-то (пусть самой малой, незначительной) мере проявляется самостоятельная деятельность обучающихся.

Сходное положение сложилось и с появившимся в начале 1990-х гг. термином «контекстное обучение».

Первоначально он был определен А. А. Вербицким как тип обучения, в котором моделируются в процессе профессионального обучения ситуации, аналогичные тем, что возникнут в реальной профессиональной деятельности будущего выпускника вуза (см.: [11, с. 5]). Сегодня в расширительных интерпретациях многих авторов педагогических текстов и исследователей этот тип обучения потерял свою специфичность, «индивидуальную окраску»: согласно их трактовкам, почти любое вузовское обучение можно назвать контекстным.

Сказанное выше дает понять, какие проблемы порождает в рамках академического письма отмеченная нами широко проявляющаяся полифония смыслов терминов, категорий и основных понятий педагогики. В связи с этим мы заявляем в качестве одного из критериев соответствия текста обсуждаемым в статье требованиям *смысловую корректность,* понимая под этим максимально возможную для гуманитарного знания точность выражения авторской мысли; объяснение читателю того, что имеется в виду, когда употребляется какой-либо из упомянутых (или им подобных) терминов, — краткое, например: «развивающее обучение (по В. В. Давыдову)», или развернутое, предполагающее смысловой комментарий, например, такой: «Используя термин “деятельностный подход”, мы прежде всего делаем акцент на включении обучающихся в ... *(вид деятельности)*», или: «Говоря о проблемном обучении, мы добавляем в описанную в статьях И. Я. Лернера структуру познавательной деятельности студентов... *(такой-то элемент, недостаточно полно проявленный цитируемым автором)*».

К смысловой корректности вплотную примыкает *смысловая насыщенность* текста, предполагающая удерживающий внимание читателя достаточно сжатый (компрессированный) стиль изложения, емко и концентрированно выражающий суть излагаемого, а если и допускающий вынужденные отвлечения в сторону, то в качестве компенсации периодически предлагающий читателю резюмирующие фрагменты, в которых *stans pede in uno*[1] излагается суть описанного в каком-либо предшествующем отрывке текста. Например: «Итак, вопреки ... *(какому-либо устоявшемуся мнению, утверждению)* мы полагаем... *(суть авторской позиции)* и представляем это схематично такой цепочкой: ...».

Смысловая насыщенность содержания педагогического текста подразумевает также проявление автором продукта смысловых, сущностных уточнений различных фрагментов описания исследуемого в работе феномена или процесса, к числу которых относятся примерно такие стилистические клише:

– несмотря на существенные различия между ... (такими-то педагогическими понятиями, особенностями протекания педагогических явлений), проявляется и определенная степень сходства, которую нельзя игнорировать... (далее расшифровка сказанного);

– многие авторы, исследователи и практики образования считают абсолютно одинаковыми, можно сказать, тождественными... (такие-то конструкты), однако внимательный анализ выявляет и некоторое различие... выражающееся в...

На наш взгляд, смысловая насыщенность имеет условием поиск самим автором и донесение до сознания читателя конкретной степени *тождественности в различном* или *различия в тождественном,* представление распространенных в педагогической среде канонов как обладающих ограниченной степенью общности, а иногда и вообще

[1] Не переводя дыхания, с величайшей быстротой (лат. букв. стоя на одной ноге).

как разновидностей проявления клише «миф», «распространенное заблуждение», «обманчивая простота», «преувеличенная сложность» (множество примеров можно найти в книге [12] и других работах А. В. Коржуева).

Мы полагаем, что «живой текст» должен отвечать и критерию *стилевой эстетики, экспрессивной насыщенности* — это то, что даже при богатом смыслом содержании способно либо привлечь внимание читателя, либо обусловить читательское игнорирование авторского продукта. Речь идет об использовании авторами текстов яркого, образного языка — его не стесняются даже такие признанные авторы педагогического профиля, как цитированные выше известный исследователь и практик образования А. М. Новиков и не менее известный методолог педагогики В. В. Краевский. Последний в книге «Методология педагогики: новый этап» [3] использует в тексте, например, такие выражения: *в педагогику может попасть всё, даже мухи и треска в кляре; короткое замыкание в педагогике* и аналогичные другие. Органично вплетенные в текст, ярко иллюстрирующие мысль, которую автор желает донести до читателей, они привлекают внимание и способствуют вдумчивому чтению, адекватному восприятию серьезных смыслов, излагаемых авторами «живым», доступным языком, не влияющим на научность изложения.

В качестве примеров «мертвого письма» можно привести множество текстов преувеличенно монологического стиля, — безличного изложения, являющегося нормой в естественных и технических науках, однако в педагогике резко снижающего читательский интерес к тексту. В связи с этим обсуждаемое нами «живое знание» целесообразно в ряде случаев представлять в виде диалога автора с воображаемым читателем — в частности, имитируя прямую речь в тексте, непосредственно используя слова: автор (с последующим изложением точки зрения того, кто пишет текст), читатель (с представлением возможного ответа) — и периодически переходя от мысли одного участника диалога к мысли другого. Есть и другие, более мягкие формы — например, привести в тексте фразу: «Заявляя свой подход, мы, конечно, предвидим серьезные возражения читателей...» (далее следует возможный контраргумент, который опытный педагог-исследователь в состоянии предугадать заранее). Затем автор текста может изложить собственную взвешенную позицию, попытаться аргументированно возразить потенциальному читателю-оппоненту, предложив свои нестандартные контраргументы и повысив тем самым читательский интерес к педагогическому тексту.

Понятно, что такой текст максимально нацелен на «встраивание» читателя в пространство позиционируемых автором смыслов, включение в мысленный диалог с автором — вдумчивый и заинтересованный в поиске «истины» — настолько, насколько это возможно применительно к конкретному обсуждаемому сегменту педагогической теории и практики.

Важной составляющей проблемы «живого текста», привлекающего внимание читателей, выступает и логически грамотное, доказательное представление результатов. При этом известное в логике в качестве одного из аргументов при доказательстве *обращение к традиции* или *к авторитету* целесообразно не ограничивать лишь клише наподобие: «традиционно этот феномен относится к ... *(такому-то сегменту педагогики)*; *(то или иное)* качество личности, умение обучаемого традиционно формируется... *(такими-то средствами, методиками, технологиями)*», а сопровождать авторскими комментариями по поводу того,

насколько правомерно пользоваться той или иной традицией в конкретных условиях образовательного процесса, не является ли она частично устаревшей, потерявшей актуальность. Похожим образом рекомендуем отнестись и к императивной ссылке на авторитет: «живой текст» предполагает проекцию конкретных высказываний, идей, мыслей на современность, на особенности той ситуации, к которой так или иначе применяется цитата — ссылка на мнение известного ученого или общественного деятеля. Речь, таким образом, идет не о бездумном, догматическом цитировании, а о творческом, диалектическом, ситуационно ориентированном, допускающем возражения, уточнения и авторские ракурсы индивидуального видения исследуемой педагогической ситуации. То же самое следовало бы сказать и в случае если в качестве аргумента в пользу справедливости авторского вывода или заключения используется аналогия [13].

В завершение кратко упомянем и об использовании автором текста по педагогике схем, таблиц, диаграмм и других средств наглядного представления знания: они должны реально помогать читателю осмысливать содержание текста, а не быть ребусами для расшифровки, только затрудняющими процесс понимания излагаемого (к сожалению, таких случаев сегодня множество). Важна также и удачная, понятная читателю система структурирования текста: аннотация, ключевые слова, разбиение текста на разделы, параграфы, использование в ряде случаев абзацных заголовков или специальных значков, — конечно, если всё это должным образом прокомментировано для потенциального читателя.

Обсуждая современное академическое «педагогическое письмо», нельзя обойти вниманием такой тезис, как *«разговор автора с читателем на педагогическом языке своего времени»*. Сегодня такой язык значимо отличается от того, которым пользовались авторы еще два десятилетия назад, и наряду с отмеченными выше отрицательными феноменами (избыточность формы, длинные фразы, преувеличенно сложные для понимания обороты, неоправданное иноязычное заимствование) проявляет неоднозначные особенности, фиксируемые на репрезентативном публикационном материале различных авторов из области педагогики и образования. К их числу относится насыщение языка педагогических публикаций терминами и клише общенаучного и культурологического содержания: формат, конструкт, концепт, синергетический ракурс, образовательный кластер, образовательное пространство, образовательная среда, образовательное поле, идея диалога культур, поликультурализм, трансляция культурного наследия, историко-культурная референтация и мн. др. (перечислить все даже посредством указания основных классификационных подразделений «обогащенного языка» весьма трудно). Это отражает, с одной стороны, встраивание педагогики в общенаучный формат современного знания, естественным образом обусловливающее приток свежих языковых конструкций, словосочетаний, специфических фраз, клише и однословных терминов, а с другой — некоторое размывание содержательного поля педагогики и ее предмета, избыточное размножение смысловых трактовок терминов и т. п. Однозначно определить эту тенденцию в координатах *положительное — отрицательное* мы затрудняемся и обсуждаем ее лишь как одно из заметных изменений последних десятилетий [14].

Продолжая заполнение смыслового ряда, раскрывающего тезис «живой язык педагогических публикаций», отметим, что язык этих публикаций в последнее десятилетие наполнился

и лексическими структурами экономико-управленческого содержательного поля: повсеместно употребляются словосочетания «образовательный бизнес, образовательный менеджмент, рынок образовательных услуг, образовательный маркетинг, управление человеческими ресурсами, корпоративное образование» и т. п. Как и в предыдущем случае, здесь весьма трудно определить позитивные и негативные черты: с одной стороны, педагогика и образование все более интегрируются с другими сегментами социальной жизни и взаимообогащение терминами при этом неизбежно, с другой — это вносит некоторую деструкцию в систему педагогической терминологии.

Еще одна тенденция, проявившаяся в процессе анализа публикаций по педагогике, — гораздо более широкое употребление некоторыми авторами образного языка с целью придать текстам стилистическую привлекательность, мотивирующую читателя к внимательному их прочтению и осознанию смысла. (Надо оговориться, что эта последняя проявляется не столь часто и широко, как две предыдущие особенности, но не может быть отнесена и к единичным, «выбросовым» проявлениям [15].)

Итак, сочетание в педагогических текстах расшифрованных выше смысловой насыщенности, терминологической и логической корректности, строго научного обобщенного представления проблем и целесообразных для конкретной целевой аудитории примеров, ярких иллюстраций, метафор и других элементов образного языка позволяет сделать эти тексты полноценно востребуемыми широкой читательской аудиторией. Вместе с тем мы хотели бы подчеркнуть, что в работе обсуждены лишь избранные, наиболее значимые с нашей точки зрения аспекты проблемы академического «педагогического письма», крайне актуальной сегодня и требующей дальнейшего скрупулезного исследования.

Литература

1. ***Запесоцкий А. С.*** Методологические и технологические основы образовательной деятельности / Ред. И. В. Петрова. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. 450 с. (Новое в гуманитарных науках).

2. ***Новиков А. М.*** Профессиональное образование России (перспективы развития). М.: ИЦНПО РАО, 1997. 253 с.

3. ***Краевский В. В., Бережнова Е. В.*** Методология педагогики: новый этап. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 400 с.

4. ***Белкин А. С.*** Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 175 с. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).

5. ***Франк С. Л.*** Очерк методологии общественных наук. М.: Берег, 1922. 124 с.

6. ***Шпет Г. Г.*** Философские этюды / Вступ. ст.: М. К. Поливанов; примеч.: В. Г. Кузнецов, А. А. Митюшин. М.: Прогресс, 1994. 370 с. (Б-ка журнала «Путь»).

7. ***Франк С.*** Живое знание. Берлин: Обелиск, 1923. 264, [8] с.

8. ***Зинченко В. П.*** Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 81—92.

9. ***Новиков А. М.*** Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. 4-е изд. М.: Эгвес, 2003. 104 с.

10. Теории учения: хрестоматия. Ч. 1: Отечественные теории учения / Ред.-сост. Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская. М.: РИО «Помощь», 1996. 139 с.

11. ***Вербицкий А. А.*** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.: ил.

12. ***Коржуев А. В., Антонова Н. Н.*** Поисково-исследовательская деятельность в педагогике. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2012. 194 с. (Психология, педагогика, технология обучения).

13. ***Аронов Р. А., Баксанский О. Е.*** Происхождение знания: истоки и основы // Вопросы философии. 2008. № 4. С. 98—108.

14. ***Баксанский О. Е., Гнатик Е. Н., Кучер Е. Н.*** Нанотехнологии, биомедицина, философия образования. В зеркале междисциплинарного контекста. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2010. 222 с.

15. ***Баксанский О. Е., Чистова М. В.*** Проблемное обучение: обоснование и реализация // Наука и школа. 2000. № 1. С. 19—25.

Коржуев Андрей Вячеславович — доктор педагогических наук, профессор кафедры медицинской и биологической физики Первого МГМУ им. И. М. Сеченова. **E-mail: akorjuev@mail.ru**

Баксанский Олег Евгеньевич — доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии РАН.
E-mail: obucks@mail.ru