

В. Л. Бенин

### Педагогика эпохи постнеклассической науки

*Аннотация.* В статье в очередной раз поднимается проблема низкого качества научно-педагогических исследований последнего времени. Автор, анализируя многочисленные публикации на эту тему, излагает собственную точку зрения на причины инертности развития современной отечественной педагогической науки. Ее кризис связан прежде всего с игнорированием усложнения миропонимания современного человека, изменений мировоззренческих позиций, а также с давно назревшей, но отвергаемой на практике необходимостью выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок образования.

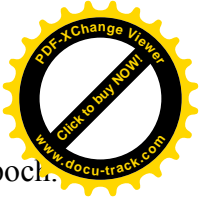
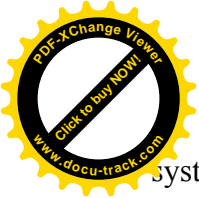
В основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Стрoение системы образования с точки зрения методико-педагогической и с точки зрения организационно-педагогической зависит от логики строения культуры соответствующей эпохи. Однако наша педагогика во многом осталась на позициях классической методологии Нового времени и не вписывается в парадигмы неклассической, а тем более постнеклассической науки. Демонстративное обращение к синергетике – попытка педагогики позиционировать себя в терминах постнеклассической науки – пока выглядит сомнительно.

Не настаивая на бесспорности своей позиции, автор статьи приглашает педагогов и специалистов сферы образования к научной дискуссии, которая, возможно, хотя бы отчасти будет способствовать решению существующих проблем.

*Ключевые слова:* педагогическая наука, система образования, качество научно-педагогических исследований, социокультурный комплекс, научная парадигма, постнеклассическая наука, синергетика.

*Abstract.* It is not for the thirist time the author focuses on problems of poor quality of our days pedagogical researches. Having analyzed the numerous of publications on this subject the author worked out his own point of view on the reasons bringing inertness in development of modern domestic pedagogical science. The author believes that that crisis is connected first of all with underestimation of a modern man complex mentality and he shows a great need in development of new methodological principles and approaches in modern domestic educational science.

In a basis of the certain forms and methods of professional activity always lays historically determined pedagogical process which is a complex unity of social and cultural backgrounds. The



system of education depends on the logic and the structure of culture of the appropriate epoch. However our pedagogics in many respects still remained on positions of classical methodology of New Time and is not yet reached nonclassical and furthermore post nonclassical stages of science development. A domestic pedagogics demonstrative appeal to synergetics looks not more but like a doubtful attempt to judge itself in the terms postnonclassical science.

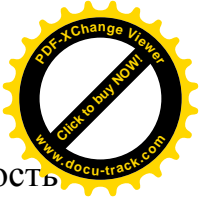
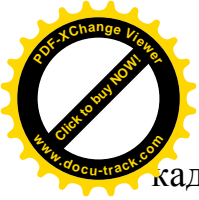
The author does not insist on indisputability of his position, the author just would like to invite teachers and experts in education to a wide scientific discussion, which would promote taking important actions for the sake of our education development.

*Index terms:* pedagogical science, system of education, quality of pedagogical researches, sociocultural complex, scientific paradigm, postnonclassical science, synergetics.

Уже не первый год в среде работников образования обсуждается проблема повышения качества научно-педагогических исследований. Публикациями на данную тему пестрит специализированная периодика. Об этом много и регулярно (порой даже не меняя названий) пишут разные авторитетные авторы – вице-президент Российской академии образования, ведущие академики-методологи, «рядовые» ученые секретари диссертационных советов (и это на фоне отнюдь не скупой серии изданий о том, как следует писать педагогические диссертации!).

В подобных изданиях, как правило, сетуется на низкий уровень значительного числа диссертационных исследований, не отвечающих требованиям, предъявляемым к научным работам, и указывается, что «такое положение не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но является и прямой угрозой для самого процесса роста-развития научных кадров» [9, с, 9].

Называется множество причин создавшегося положения: и особенности состояния современной науки, в организации которой произошли коренные изменения; и отсутствие навыков научной деятельности у значительного числа соискателей ученой степени; и сложившаяся практика формирования научных

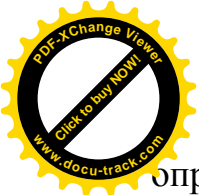


кадров; и весьма слабая общенаучная и философская подготовленность диссертантов [9, с. 9–11] ...

Не станем утверждать наверняка, но думается, что отсутствие исследовательских навыков у соискателей, как и их слабая общенаучная и философская подготовка, являются следствием известных затянувшихся реформ, связанных с именем одиозного министра от образования, и уходят корнями глубоко – к школьным основам. Может, следуя за М. М. Жванецким, «в консерватории что-то исправить», и все встанет на свои места? Однако, чтобы изменить сложившееся положение, нужно, на наш взгляд, учесть и осмыслить два момента: «Исключительно важную роль в осуществлении и развитии научной деятельности играют *изменения в мировоззренческих позициях*. Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, «снявшей» классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, вследствие *необходимости выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок*» [9, с. 9].

Подчеркнем изначально: нам кажется принципиально верным подход, гласящий, что «серьезные подвижки в развитии общества, в отношениях, взаимоотношениях разных групп населения на макро- и микроуровнях, обуславливают постановку и решение новых задач, продолжение исследований далеко не решенных психолого-педагогических проблем. Тем более что качественно изменился и современный человек: его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация» [9, с. 11].

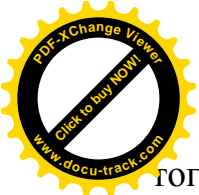
Но это значит, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Его механизмы и закономерности функционирования оказывают



определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Увы, психолого-педагогическая наука эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Их изучение лежит в русле культурологического анализа. Не случайно даже руководители ВАК вынуждены признавать: «педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие – экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, социологии, семиотики, информатики. Требуется выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работы «на стыке» с ними» [9, с. 11].

Рассмотрим более детально отмеченные выше два момента, позволяющие понять суть кризисной ситуации в образовании.

**Момент первый: изменение мировоззренческих позиций.** Признаем: наша педагогика всегда была сферой государственного заказа. Серьезные педагогические новации (от И. И. Бецкого и М. В. Ломоносова до учителей-новаторов XX в.) появлялись в ней не благодаря, а вопреки официальной линии руководителей образования в дни заметного ослабления «власти государевой». Когда же власть усиливалась, игры в либерализм прекращались как в политике, так и в подходах к педагогике. Наглядно демонстрирует названную тенденцию судьба культурологи в последнюю пару десятилетий. Ее введение в начале 90-х гг. прошлого века в вузах (да и не только в них) было обусловлено конкретными социальными причинами и прежде всего – сменой идеологических установок. Отказ от идеологии советского времени и, естественно, последовавшее разрушение прежних систем ценностей в те годы опережали процесс возникновения новых ценностных установок, еще находившихся в стадии формирования. Это вело к девальвации патриотических понятий, которые, за отсутствием осмысленной государственной идеологии, попытались сохранить, апеллируя к культуре и всему тому, что с ней связано. По мере формализации представлений о новой государственной идеологии (что происходило в конце



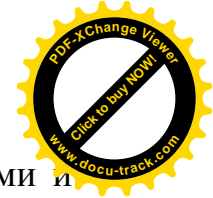
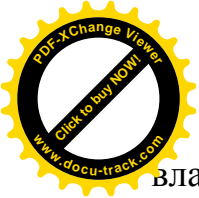
того же десятилетия) последняя стала естественным образом «выдавливаться» культурологию из учебных заведений, возвращая себе традиционное (не значит аналогичное советскому времени) место «властителя дум».

Стоит ли удивляться, что, по мере укрепления российской «вертикали власти», из педагогической науки под заклинания об усилении ее научности стал уходить реальный поиск?

Российское образование последнего десятилетия представляет собой довольно странное явление. В нем есть педагогическая наука, но нет серьезного научно-педагогического (шире – научного) осмысления всех основных судьбоносных новаций в образовательной сфере. Педагогические новации «спускаются сверху» не для того, чтобы их подвергали серьезной научной проверке. Свежий пример подобного рода – введение с 2010 г. в школах РФ предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Результаты данного новшества еще неизвестны, но с 2012 г. их предписано внедрять повсеместно. То ли разработчики так уверены в исходе (почему бы тогда сразу не распространить сию новацию во всей стране?), то ли в нашей педагогике появились качественно новые эксперименты, итоги которых подводить вовсе не обязательно? Похоже, второе. Ведь не проводили же серьезного анализа экспериментального введения ЕГЭ, что не помешало его тотальному насаждению.

Здравомыслящий человек может задать резонный вопрос: «Как в наше время можно что-либо решать без серьезной научной проработки?». Известный литературный персонаж на подобные вопросы отвечал: «Элементарно, Ватсон!».

Выступая осенью 2010 г. перед коллективом Башгоспедуниверситета, руководитель рабочей группы РАО по разработке новых образовательных стандартов А. М. Кондаков поведал публике о том, с чего началась работа названной группы. Он посетил министра А. А. Фурсенко и спросил: «Вы какую школу хотите? Демократическую? Сделаем. Коммунистическую? Сделаем. Православную? Сделаем». Показательна сама ситуация. Не ученые выходят к

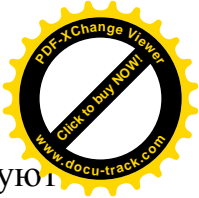
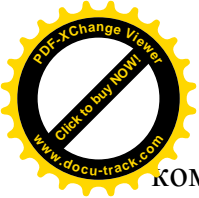


власти (чур меня, чуть не написал «к обществу») с научно обоснованными и экспериментально проверенными предложениями, а чиновник от образования по своему усмотрению заказывает «научно обосновать» реформаторскую «музыку». При этом исходит он исключительно из властных установок, какими бы они ни были – от «самодержавия, православия и народности» до «формирования коммунистического типа личности». Аспирантам и докторантам остается лишь уповать на то, чтобы «попасть в струю», что показательно иллюстрирует переход отечественного образования на позиции компетентностного подхода.

Сегодня трудно найти диссертацию, автор которой не предлагал бы к внедрению свои компетенции и компетентности. Так, за два календарных года (2006–2007 гг.) лишь в одном диссертационном совете Российского государственного профессионально-педагогического университета было защищено одиннадцать кандидатских диссертаций по этой проблематике [6, с. 218–251]. И это не предел. Автор данной статьи был свидетелем того, как в одном вузе из сорока поступивших аспирантов тридцать восемь (!) предложили на обсуждение темы по компетентностному подходу. Ведь, согласимся, это куда безопаснее, чем исследовать, например, степень обоснованности и разумности (или неразумности) предложения президента страны о ликвидации педагогических вузов или анализировать причины сетований министра образования на оставшуюся в его ведомстве с советских времен систему, упорно пытающуюся готовить человека-творца, когда ныне, по его (министра) мнению, главное – «взрастить потребителя, который сможет правильно использовать достижения и технологии, разработанные другими» [4].

Что в этих условиях остается делать исследователям, как ни комментировать верность решений очередного «плenums родной коммунистической партии»?

На фоне этой повальной «компетенциализации всей страны» даже как-то неудобно цитировать И. П. Смирнова: «Если обратиться к первоисточникам

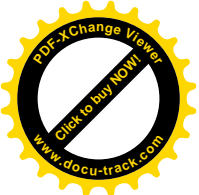


компетентного подхода, то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять социальные, а не предметные действия. Поэтому, например, словосочетание "математическая компетентность" звучит почти также бессмысленно, как и "доброжелательность в интегральном исчислении"» [5, с. 48].

В условиях монополизации права на нововведения властными инстанциями (т. е. чиновниками, пусть даже чиновниками от образования) ждать от психолого-педагогических исследований серьезных научных результатов наивно, как ни призывай их к поиску «новых форм, новых методов на основе разработки иных эвристических концепций» [8]. Пока степень научности исследования будет оцениваться не профессиональным сообществом (как это делается в условиях гражданского общества), а государственным органом, будь то ВАК, государственная (т. е. финансируемая властью и потому от нее зависящая) академия или что-то еще, он всегда будет исходить из интересов власти. И всегда этот орган будет располагать возможностью, образно говоря, провозгласить очередной «лженаукой» очередную «генетику».

Система отсутствия исследовательской свободы при наличии бюджетного финансирования, как показал опыт сталинских «шарашек», еще способна достигать серьезных результатов в отдельных конкретных научных областях. Но отсутствие финансирования при отсутствии исследовательской свободы и сохранении государственного регулирования для науки, особенно гуманитарной, убийственно.

Впрочем, в тщетной попытке объективности, постараемся не быть столь категоричными и зададимся вопросом: а не в том ли дело, что педагогика есть не фундаментальная наука? На одной из защит, попеняв соискателю на то, что в методологических основах (подчеркнем: не в актуальности, а в методологических основах) его исследования не была упомянута президентская доктрина «Наша новая школа», уважаемый член совета прямо заявил, что педагогика – наука прикладная, а потому небрежение подобного рода недопустимо.



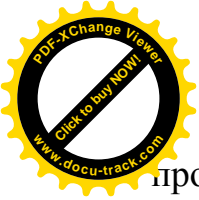
Но что значит «прикладная наука»? Вроде бы, ответ очевиден. Прикладными считаются науки, ориентированные на практическое применение знаний, полученных в науках фундаментальных. Они непосредственно служат нуждам общества [2].

На первый взгляд, да. Тогда почему на общем собрании Российской академии наук утверждалось, что нет прикладной науки, а есть фундаментальная наука и ее приложения [11]? И что в таком случае представляет собой та фундаментальная наука, прикладным продолжением которой является педагогика? Философия? Однако, как исторически первую форму отражения мира человеком, ее можно считать фундаментальной основой любой науки от физики до мета- (то, что после) физики.

Что лежит в фундаментальном основании педагогики, если она носит прикладной характер? Ее теоретики уходят от ответа на этот вопрос. Вот как расплывчато определяет ее предмет ведущий педагогический словарь: «многозначный термин, обозначающий: 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования, 5) искусство, виртуозность, мастерство, маневры и тонкости воспитания» [3, с. 186]. Первое и три последних толкования, по понятным причинам, отбросим, и что остается? «Область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием». Куда уж более неопределенно! Под такое определение подпадает многое, не только упомянутые Д. И. Фельдштейном экзистенциализм, социальная антропология, феноменология, когнитология, культурология, социология, семиотика, информатика...

Педагогика есть учение о содержании, формах и методах воспитательно-образовательного влияния на *человека*. Поэтому она всегда будет «прикладным

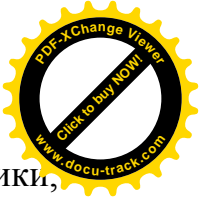
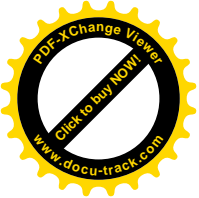




продолжением» толкования сущности человека. Показательно, что каждая новая культура открывалась своеобразным проектом нового человека. Антропология «Ветхого завета» закладывала модель «ветхозаветного человека», строго следующего Закону; «Апология Сократа», диалоги Платона, работы Аристотеля – человека античности. Новый завет формировал «человека христианской веры»; трактаты эпохи Возрождения – «новоевропейского человека»; работы В. И. Ленина, И. В. Сталина, Н. К. Крупской – «советского человека». Что же до конкретных педагогических систем, в них лишь добросовестно создавались формы и методы воплощения в жизнь указанных проектов.

Необходимо признать, что если педагогика – наука прикладная, то она может быть «переложением» либо политической идеологии, либо религии, либо культуры (при этом первая и вторая – всегда часть третьей, хотя они ее не исчерпывают). Английский исследователь М. Эппл правомерно указывал, что система образования (и, прежде всего, школа) является одним из наиболее важных механизмов для сохранения и воспроизводства господствующих в современном мире идеологий [12]. Однако внятной политической идеологии в современной России нет. Не случайно под шифром 13.00.02 защиты главным образом идут по теории и методике обучения, а не по теории и методике воспитания. И пока эта внятная политическая идеология не появится, все призывы к повышению эффективности педагогических разработок останутся гласом вопиющего в пустыне.

Видя явные реверансы современной российской власти в адрес церкви (в особенности русской православной) можно было бы предположить постепенный дрейф педагогики к уже пройденной в эпоху средневековья стадии схоластики, но тогда о столь желанной ВАКу научности и говорить не приходится. Во-первых, царствование схоластики завершилось с появлением «Великой дидактики», т. е. педагогики в современном *научном* смысле слова, а во-вторых, в этом случае функции педагогического экспертного совета ВАК логично было бы передать одному из отделов Московской патриархии и дальнейших указаний ждать уже оттуда.



Рассуждая о мере научности (или ненаучности) современной педагогики, скажем: дело не в том, что педагогика – это наука прикладная. Дело, на наш взгляд, в другом.

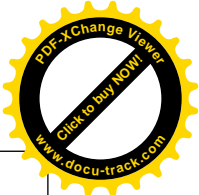
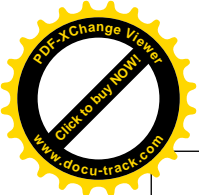
**Момент второй (он же главный): выработка новых методологических принципов.** Популярная электронная энциклопедия «Википедия» определяет науку как особый вид познавательной деятельности, направленный на получение, уточнение и распространение объективных, системно-организованных и обоснованных знаний о природе, обществе и мышлении». Спор о научности педагогики идет до сих пор. Но степень научности той или иной области знания зависит от соответствия ее частной методологии общенаучной картине мира (в терминологии Т. Куна, парадигме). Алхимия была наукой для своего времени и позволила сделать ряд серьезных научных открытий. Но с позиций парадигмальности современной науки, алхимия уже не имеет научного статуса.

А как же с педагогикой?

Для ответа на этот вопрос, обратимся к истории науки, точнее, ее парадигмальным изменениям. Дабы не отнимать время читателя описанием тривиальных вещей, эту широко известную информацию представим в виде таблицы, где показано, что система научного знания основана на идеях, которые представляют собой социальную форму существования культурных процессов обучения и воспитания. Строение этой системы и с точки зрения методико-педагогической, и с точки зрения организационно-педагогической зависит от логики строения самой культуры как системы. Таким образом, структура образования – калька с культуры соответствующей эпохи. Поэтому, например, классно-урочная система образования явилась «калькой» с «отраслевой» системы культуры, сложившейся в результате промышленной революции.

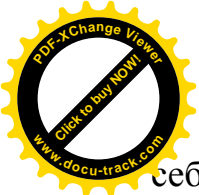
### **Историческая смена научных парадигм**

Древний Восток	Отсутствие специализации и единство естественных, математических и гуманитарных знаний, их тесная связь с религиозными практиками. Возникновение астрологии как общей концепции мироздания. Знание существовало как набор «рецептов» и носило, по преимуществу,
-------------------	---



	прикладной характер
Античность	Становление первых научных программ. Объектом научного познания становится прежде всего природа. Космос есть математически упорядоченное целое (Пифагор). Единственная реальность в бесконечном кружении миров – неделимый атом (Демокрит). Наука основывается на четком понятийно-категориальном аппарате и логических правилах вывода, противоречия и исключенного третьего
Средние века	Телеологизм (явления действительности существуют по промыслу Божию для и во имя заранее предусмотренных целей), символизм (все зримое есть воплощение и олицетворение скрытых божественных сущностей), иерархичность (упорядоченность от высшего к низшему, определяющаяся приближенностью или удаленностью от Бога), универсализм (осознание мира как законченного всеединства)
Новое время	Классическая наука строится на основаниях антитеологизма, детерминизма (фундаментальная взаимосвязанность объектов) и механицизма. Ее отличают объективные методы исследования, эксперимент, стремление создать математическую модель мира
Рубеж XIX–XX вв.	Неклассическая наука, основанная на идеях релятивизма, индетерминизма, системности, структурности и эволюционности систем и объектов. Отказ от идеи единого универсального научного метода, признание множественности путей постижения истины
С 70-х гг. XX в.	Постнеклассическая наука. Обращение к сверхсложным саморазвивающимся системам, включающим человека в качестве существенного элемента своего функционирования и развития. Междисциплинарность, создание комплексных исследовательских программ специалистов различных областей знаний. Идеи эволюции и историзма становятся основой целостной картины исторического развития природы и человека, пронизанной идеями глобального эволюционизма

Однако из таблицы видно, что наша педагогика во многом осталась на позициях классической методологии Нового времени (когда она и появилась усилиями Коменского и Песталоцци) и не вписывается в каноны современной неклассической, а тем более постнеклассической науки. Она антитеологична и направлена на выявление причинно-следственных связей. Ее отличают объективные методы исследования (невозможно представить себе вторую главу кандидатской диссертации без эксперимента и его обсчета по критерию Пирсона, знаменитому «хи-квадрат», или коэффициенту Стьюдента). И уж тем более невозможно представить себе педагогические диссертации без моделей. «Разработана модель...» – самая расхожая фраза в оценке теоретической значимости практически всех диссертаций. При этом как-то забывается, что модель – не самоцель, а лишь гносеологическое средство. Нужна она не сама по



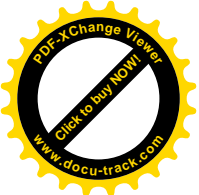
себе, но для того чтобы познать нечто при ее помощи, познав же, разработать соответствующие методы практического педагогического применения. Однако начиная с эпохи Нового времени наличие модели рассматривалось как фундаментальное доказательство научности.

Современная постнеклассическая наука исходит из иного. Ее объектами выступают сложные, развивающиеся системы, которые характеризуются открытостью и саморазвитием. Это системы, в которые включен и сам человек. «С такими системами осложнено, а иногда и вообще невозможно экспериментирование. Изучение их немыслимо без определения границ возможного вмешательства человека в объект, что связано с решением ряда этических проблем» [10].

Демонстративной попыткой педагогики позиционировать себя в терминах постнеклассической науки стало ее обращение к синергетике. Это понятие зачастило в педагогических исследованиях, ему попытались придать педагогическое звучание [7], указания на неравновесность педагогических систем стало расхожим. Синергетику восприняли с радостью, ибо идея точки бифуркации (непредсказуемой переломной точки в развитии системы) практически полностью снимала с педагога ответственность за непредсказуемость результатов его действий.

Но и здесь не все так просто. Перефразируя известную восточную поговорку, скажем: «Сколько раз ни говори «синергетика», постнеклассической от этого методология не станет», поскольку забываются две ее важные характеристики [10].

1. Удовлетворительно поняты, с точки зрения синергетики, могут быть только массовые процессы. Поведение личности, мотивы ее деятельности, предпочтения едва ли могут быть объяснены с ее помощью, так как она имеет дело с макросоциальными процессами и общими тенденциями развития общества. Она дает картину макроскопических, социоэкономических событий, где суммированы личностные решения и акты выбора индивидов. Индивид же, как таковой, синергетикой не изучается.



2. Синергетика не учитывает роль сознательного фактора духовной сферы, так как не рассматривает возможность человека прямо и сознательно противодействовать макротенденциям самоорганизации, которые присущи социальным сообществам.

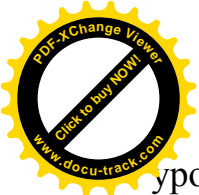
Наконец, такая характеристика современной науки, как междисциплинарность, комплексность исследований, объединяющая подходы различных областей знаний, также еще не характерна для педагогики. Ей еще предстоит освоить то, о чем писал П. В. Копин: «Под интеграцией следует понимать не объединение существующих систем в нечто единое, не своеобразное суммирование знания, достигнутого разными науками в некоторых объектах ..., а стремление в процессе взаимосвязи позаимствовать друг у друга и сами методы, и язык, чтобы применить их для исследования своего объекта» [1, с. 31].

Показательным моментом отношения к междисциплинарности выступают доносящиеся последнее время из кругов, близких к ВАК, намеки на целесообразность отмены специальности 13.00.08 (теория и методика профессионального образования), самой междисциплинарной из всех педагогических специальности.

Думается, что основная проблема современной педагогики в том, что, при всех новомодных терминах и подходах, парадигмально она все еще остается на позициях классической науки. И пока это состояние не будет преодолено, все призывы к защите нашей науки [9, с. 9] будут безрезультатны.

Мы отдаем себе отчет в том, что все изложенное выше далеко не бесспорно. А потому завершить написанное хочется в жанре американского детектива, где полицейский, задержав преступника, предупреждает: «Все сказанное вами может быть использовано против вас». Конечно, нашу позицию можно критиковать. Но для этого нужна серьезная научная дискуссия. И если она состоится, значит, мы не зря отнимали время читателей.

И последнее. Предвидя обвинения в нашей претензии на фрондирование, в особенности там, где поминаются инициативы, идущие с самого высокого



уровня и заложенные в стандарты, которые, как известно, имеют силу закона, хочется заметить следующее. Разумеется, стандарты, как и предписания иных директивных документов, мы, являясь законопослушными гражданами, обязаны выполнять. Но когда речь идет о научном исследовании, ни один закон не должен лишать права думать, т. е. наблюдать, сопоставлять, анализировать и делать выводы.

### Литература

Копнин П. В. Логические основы науки. Киев, 1988. С. 31.

Наука прикладная [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://mirslovari.com/content\\_psy/NAUKA-PRIKLADNAJA-38373.html](http://mirslovari.com/content_psy/NAUKA-PRIKLADNAJA-38373.html) (Дата обращения: 19.02.2012)

Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл. 2002. С. 186.

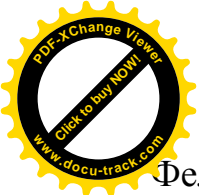
Потребитель нынче в дефиците? // Литературная газета: [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.lgz.ru/article/1154>

Смирнов И. П. Есть ли логика в педагогике? // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 10. С. 48.

Ткаченко Е. В., Бухарова Г. Д. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования (обзор диссертационных исследований за 1991–2007 гг.). 5-е изд., перераб., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. С. 218–251.

Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Ставрополь, 2004.

Фельдштейн Д. И. Проблема качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 5 (84). С. 3–27.



Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Пед. журн. Башкортостана. 2011. № 3.

Философские концепции науки [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nauka-filosofia.info/p67aa1.html> (Дата обращения: 26.11.2011)

Это миф, что в науку надо деньги давать... [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.opes.ru//Library/article.asp?d\\_no=5444&c\\_no=19](http://www.opes.ru//Library/article.asp?d_no=5444&c_no=19) (Дата обращения: 19.02.2012)

Apple M. W. Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State. London, 1982.