

УДК 37.036:398

**А.В. Коржуев,**

д.п.н., профессор кафедры медицинской и биологической физики Первого МГМУ им. И.М. Сеченова

**О.Е. Баксанский,**

д.ф.н., ведущий научный сотрудник Института философии РАН, профессор кафедры теории и технологии обучения в высшей школе Первого МГМУ им. И.М. Сеченова

**A.V. Korzhuev,**

Doctor of pedagogics, prof. of the chair of medical and biological physics of the I.M. Sechenov First MSMU

**O.E. Baksansky,**

Doctor of philosophy, leading researcher of the Institute of philosophy (RAS), prof. of the chair of theory and technology of learning in higher school of the I.M. Sechenov First MSMU

## «АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО» В КОНТЕКСТЕ АДЕКВАТНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ИНТЕРИОРИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА

## «ACADEMIC WRITING» IN THE CONTEXT OF ADEQUATE UNDERSTANDING AND INTERIORISATION OF TEXT CONTENTS

### КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ:

Олег Евгеньевич Баксанский, профессор кафедры теории и технологии обучения в высшей школе  
Адрес: 119991, г. Москва, ул. Б. Пироговская, д. 2, стр. 10  
Телефон: 8 (499) 248–06–29  
E-mail: obucks@mail.ru  
Статья поступила в редакцию: 27.05.2015  
Статья принята к печати: 23.06.2015

### CONTACT INFORMATION:

Oleg Evgenievich Baksansky, prof. of the chair of theory and technology of learning in higher school  
Address: 2/10 B. Pirogovskaya str., Moscow, 119991  
Tel.: 8 (499) 248–06–29  
E-mail: obucks@mail.ru  
The article received: 27.05.2015  
The article approved for publication: 23.06.2015

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы написания педагогических текстов, отвечающих критерию адекватности восприятия их содержания, смысловой насыщенности, терминологической и логической корректности, мотивирующих читателя к интериоризации заложенных в них смыслов.

**Annotation.** Semantic correctness (high density of meanings), terminological and logical correctness of a pedagogical text giving motivation for a reader trying to understand an adequately interiorized text contents are discussed in the article.

**Ключевые слова.** Академическое педагогическое письмо, «живое знание» в педагогике, смысловая насыщенность, терминологическая и логическая корректность, рефлексия смысла текста.

**Keywords.** Academic writing in pedagogy, «living knowledge», semantic richness and logical correctness, reflection of text contents.

Раскрывая заявленный в заглавии термин, отметим, что наиболее близким к нему среди известных науковедческих понятий является клише «язык науки» — многокомпонентный конструкт, включающий используемые в той или иной ее области термины, их содержательное наполнение, те особенности их смыслового звучания, которые характерны именно для конкретной отрасли знания, распространенные семантические клише, принятые и понятные для специалистов, наконец, специфику стиля научной речи (письменной и устной). Для естественных и технических отраслей знания язык науки включает и

специальные средства представления знания (диаграммы, формулы, специальные знаково-символические средства, графика и т. п.). В нашей статье мы переносим рассмотрение исключительно в область педагогического знания и считаем целесообразным начать с различных стилей изложения, выявленных в процессе анализа достаточно большого массива статей, книг, монографий, учебников и пособий по педагогике.

К числу стилей, используемых авторами, по нашему мнению, относится прежде всего *ярко выраженный академический стиль* — он наиболее харак-

терен для теоретических исследований, имеющих серьезную философскую подоплеку. К числу наиболее удачных примеров его использования в последние годы, с нашей точки зрения, относится книга А.С. Запесоцкого «Методологические и технологические основы образовательной деятельности» [9]. Вторым классификационным подразделением стилей педагогических работ является «сухой» академичный стиль с отдельными публицистическими вкраплениями, «разгружающими» внимание читателя, с одной стороны, и поддерживающими его интерес к серьезному материалу, предлагаемому автором текста для осмысления и интериоризации. Таким стилем написаны многие известные статьи и книги академика РАО А.М. Новикова — например, ставшая бестселлером работа «Профессиональное образование в России» [10]. Сочетание академичного, «сухого» изложения с образно-публицистическим проявляется и в некоторых фрагментах одной из последних книг В.В. Краевского «Методология педагогики. Новый этап» [6], в котором серьезные методологические сюжеты педагогики представлены в соседстве с фрагментами художественного стиля, несколько не снижающими «научного градуса» текста, но ярко высвечивающими суть излагаемого, помогающими автору донести до сознания читателя наиболее сложные и труднопонижаемые в академичном формате сюжеты. И наконец, в издательском репертуаре представлены педагогические произведения художественно-публицистического стиля; ярким примером является книга Л.И. Белкина «Ситуация успеха; как ее создать» [11]. Здесь обобщенные описания педагогической деятельности, факты, интерпретационные предположения написаны 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.д.

Обсуждая академичное педагогическое письмо, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой адекватности восприятия содержания текстов читателями и с мотивационными аспектами чтения педагогических текстов. В связи с этим мы считаем возможным утверждать, что педагогический социум очень часто сегодня сталкивается с путаницей (смешением) представления знания *научного* и описывающего его представления *научнообразного*, в котором «за деревьями леса не видно», и 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 в область педагогических текстов.

«Живое знание» — словосочетание, имеющее в качестве английского эквивалента «living knowledge», в начале XX-го в. использовали философы Г.Г. Шпет, С.Л. Франк и ряд других авторов [8; 7]. В частности, в книге «Живое знание» С.Л. Франк говорит о живом психологическом знании, выявляя в качестве его основных признаков открытость и недосказанность, задействование связей, интуиции искусства [8]. Автор особо отмечает, что искусство на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого, наука же «анатомизирует», искусственно дробит мир на различные части, сегменты, зачастую имеющие свойство не сливаться, не синтезироваться в некое целое, при этом особый упрек из уст автора звучит в адрес наук о человеке, к числу которых по праву относится педагогика. При этом в структуру «живого знания» автор включает т. наз. предзнакомые формы знания, элементы интуитивного миропонимания, неконцептуализируемые образы окружающего мира, житейские понятия неясного происхождения, а также собственно знание в традиционном понимании. В последнем выделяются «знание о знании» (фактически это отрефлексированные концепты знания) и «знание о незнании» — в частности, то, что, согласно Я. Коменскому, является источником жажды знания, движения в направлении обретения мудрости в широком смысле слова. Анализируя данные проблемы в обстоятельной статье, В.П. Зинченко 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 [1].

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 мог адекватно желаемому воспринять, интериоризировать, отрефлексировать, при необходимости воспроизвести и продуктивно использовать в различных форматах читатель. 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 те или иные 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 времени и т. п. При этом, конечно, чем большее число читателей способно на создание в своем сознании такой образной основы, тем выше пока-

затели востребованности текста, его читаемости, воспроизводимости заложенных «первичным» автором идей читателями. И все это представляет собой сегодня актуальную проблему педагогического научного социума.

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

Направляя дальнейшее рассмотрение в это русло, мы постараемся обозначить и обосновать те особенности текстов образовательной тематики, которые обуславливают весь описанный негатив, и сформулировать в дискуссионном формате ряд критериев, которым могли бы отвечать востребовываемые читателями тексты.

Позиционируя в качестве средства преодаления описанного широко проявляющегося негатива феномен «живое знание», мы представляем, как только бы вычурным это ни казалось, его антипод — феномен «мертвое знание» и его полнотемпное авторское наполнение. В качестве первого приведем тезис о зачастую очень непривлекательном литературном стиле многих педагогических повествований. По образному выражению А.М. Новикова, это ярко высвечивает анекдотичную ситуацию, когда вместо простого и понятного «Для чего нужна гармония?» используется якобы придающий научную значимость его научный «перевод»: о целесообразности использования нещипковых музыкальных инструментов лицами духовного звания! [3].

Громоздкими, перенасыщенными словами высокопарного стиля, фразами и оборотами, часто заимствованными из иностранных языков (к примеру, вместо простого «нехватка, недостаток учебного времени» используется якобы более академичное «ограниченный», а иногда — «лимитированный бюджет (ресурс) учебного времени»), излишней тягой к использованию философских понятий и категорий характеризуются сегодня тексты во многих известных источниках педагогического направления. И эта особенность не имеет тенденции к изживанию.

Зачастую литературная, стилистическая непривлекательность текстов идет бок о бок с бессодержательностью написанного. Так, для педагогических текстов характерна, 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 самом первом знакомстве с выделенными компонентами становится очевидным, что никакого отношения к методологическим функциям (как было заявлено автором) они не имеют: это обычные, традиционные функции педагогического образования, выходящие ко всему часто нелепо интерпретируемые. Интеграционную функцию автор расширяет как «*обоснование нового типа университетского образования как общего поля современной деятельности всех факультетов в сфере образования*». Очевидно, что подобные формулировки не вызывают никакой положительной эмоциональной реакции от прочитанного — зачастую лишь отторжение.

В последнее время методологи науки во весь голос говорят об интеграционных процессах, в частности, охвативших и педагогику, и выражающихся в рассмотрении исследователями проблем образования различных мета- и междисциплинарных терминов, подходов, методов исследования и описания феноменов и процессов. Никто не спорит с очевидным, однако зачастую в текстах педагогических статей и книг в связи с этим 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). Жуткое нагромождение метанаучных терминов, абсолютно неперебиваемое на обычный «живой» язык!

И этот пример далеко не единственный: масса исследователей-педагогов заявляют в текстах синергетический подход (при этом в разговоре знания сущности термина «самоорганизация» не

проявляют — 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 с огромным трудом такой автор называет в хаотичном, не-ранжированном формате избранные компоненты своей «системы» и проявляет 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).

Во всех перечисленных случаях «рецепт борьбы с негативом» в области академического письма весьма прост и даже, возможно, тривиален. Он выражается формулой: «Знаю, чего не надо делать и *стараясь* не делать этого», не употребляю не относящихся к сути дела терминов, не увлекаюсь иностранными корнями, 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 во многих случаях даже не пытаются разгадать читатели. К таким, в частности, относятся «суффиксально образованные» педагогические понятия: «личность» — личностно ориентированный подход; «проблема» — проблемное обучение; «кластер» — кластерное обучение; «коммуникация» — корпоративный университет; «деятельность» — деятельностный подход; «компетентность» — компетентностный подход; «развитие» — развивающее обучение (и ряд аналогичных).

Трудность заключается в том, что если, например, в отечественной педагогике *развивающее обучение* имеет две версии (по В.В. Давыдова, ориентирующаяся на доминирование в процессе обучения теоретического знания, обобщения, и школа Л.В. Занкова, предполагающая раннее обучение школьников на высоком уровне трудности), то уже *проблемное обучение* — около десятка таких версий (Р. Окоцкий, 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 «первородном», классическом понимании деятельностный подход восходит к научной школе П.И. Гальперина и ряда его учеников (например, Н.Ф. Талызиной), разработавших для начальной школы, как сказали бы теперь, технологию, предполагающую предъявление обучающимся «скрипта» — ориентировочной основы действия,

а затем ряд этапов, закрепляющих первоначально сформированное умение, операцию и т. п. (подробно об этом рассказано в многочисленных источниках). Сегодня сторонниками деятельностного подхода называют себя многие научно-практические школы. При этом одни авторы предполагают реализацию такого подхода путем разбиения тех умений, которым необходимо кого-либо обучить, на ряд последовательно осуществляемых мини-задач, над каждым из которых следует работать отдельно, а затем — агрегирования всего реализованного на отдельных этапах в единую цепочку. Другие авторы предполагают совершенно иную ориентировочную основу действия — гораздо более обобщенную и, как правило, междисциплинарную, которая, будучи сформированной у обучающегося, проявится как общая закономерность в ряде частных случаев, при решении конкретных задач в различных учебных дисциплинах. Наконец известны такие исследователи, которые к деятельностным подходом называют любую обучающую методику, технологию и т. п., в которой хотя бы какой-то (пусть самой малой, незначительной) мере проявляется самостоятельная деятельность обучающихся.

Аналогичная ситуация произошла и с появившимся в нач. 90-х гг. XX-го столетия термином «контекстное обучение». Первоначально определенный А.А. Вербицким как тип обучения, в котором моделируются в процессе профессионального обучения ситуации, аналоги которых возникнут в реальной профессиональной деятельности будущего выпускника вуза [5], сегодня в расширительных интерпретациях многих авторов педагогических текстов и исследователей этот тип обучения потерял свою специфичность, «индивидуальную окраску» и, согласно их трактовкам, почти любое вузовское обучение можно назвать контекстным.

Из всего сказанного должно стать понятным, какие проблемы возникают в рамках академического письма в связи с отмеченной выше и широко проявляющейся полифонией смыслов терминов, категорий и основных понятий педагогики. Потому мы и заявляем в качестве одного из критериев соответствия текста обсуждаемым в статье вопросам *смысловую корректность*, понимая под этим максимально возможную для гуманитарного знания точность выражения авторской мысли, объяснение читателю того, что имеется в виду, когда используется какой-либо из перечисленных выше терминов (или им подобных) — краткое (например, «*развивающее обучение*» [по В.В. Давыдову]), или развернутое, предполагающее смысловой комментарий: «*Используя термин «деятельностный подход», мы прежде всего делаем акцент на включении обучающихся в... (такой-то вид деятельности)*», или: «*Говоря о проблемном обучении, мы добавляем в описанную в статьях И.Я. Лернера структуру познавательной деятельно-*



сти студентов... (такой-то элемент, недостаточно полно проявленный цитирующим 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* («стоя на одной ноге» — лат.) 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 предполагает 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 идет расшифровка сказанного)»;

— «Многие авторы, исследователи и практики образования, считают абсолютно одинаковыми... (или сказать, тождественными... (такие-то объекты)), однако, внимательный анализ выявляет некоторое различие..., выражающееся... (что и-то)»;

— традиционно считается, что тезис «урок — основная форма учебно-воспитательного процесса в школе» принадлежит известному педагогу прошлого Я.А. Коменскому, однако это не более, чем миф, расхожее заблуждение, данный тезис является «порождением» одного из установлений ЦК ВКП(б) от 1932 г.

Таковы, на наш взгляд, составляющие смысловой насыщенности текст предполагающей поиск самим автором и понимание до сознания читателя конкретно-сущности *тождественности в различном или различия в тождественном*, представления тех или иных распространенных в педагогической среде канонизированных как имеющих ограниченную степень общности, а иногда и вообще как разновидностей проявления клише «миф», «распространенное заблуждение», «обманчивая простота», «преувеличенная сложность» (множество примеров можно найти в книгах одного из авторов данной статьи [2]).

Мы полагаем, что «живой текст» должен отвечать и критерию *стилевой эстетики, экспрессивной насыщенности* — это то, что даже при насыщенном 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 известные авторы педагогического профиля, как известный исследователь и практик образования, цитированный выше, А.М. Новиков, а также не менее известный методолог педагогики В.В. Краевский. В одной из последних своих книг «Методология педагогики. Новый этап» [6] автор, например, использует в тексте такие выражения: «в педагогику может попасть все, даже мухи и треска в кларе», «короткое замыкание в педагогике» и др. Органично вписанные в текст, ярко иллюстрирующие ту мысль, которую автор желает донести до читателей, они привлекают внимание и способствуют вдумчивому чтению, адекватному восприятию тех серьезных смыслов, которые авторы излагают «живым», доступным языком, не влияющим на насыщенность изложения.

В качестве примера «мертвого письма» мы могли бы привести множество текстов преувеличенно монологического стиля с безличным изложением, являющимся чуждой в естественных и технических науках, однако в педагогике резко снижающим читательский интерес к тексту. В связи с этим обсуждаемым в статье «живое знание» целесообразно в ряде случаев представлять в виде диалога автора с воображаемым читателем. Такой диалог можно представить, имитируя прямую речь в тексте, непосредственно используя слова: автор (с последующим изложением точки зрения того, кто пишет текст), читатель (с представлением возможного ответа) — с периодическим переходом от мысли одного участника диалога к мысли другого. Есть и другие, более мягкие формы такого диалога — например, когда автор приводит в текстах фразу: «Заявляя свой подход, мы, конечно, предвидим серьезные возражения читателей...». (Далее идет возможный контраргумент, который опытный педагог-исследователь в состоянии предвидеть). Далее автор текста может привести собственную взвешенную позицию, попытаться аргументированно возразить потенциальному читателю-оппоненту, предложив свои нестандартные контраргументы, повышая тем самым читательский интерес к педагогическому тексту.

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

В заключение отметим, что важной составляющей проблемы «живого текста», привлекающего внимание читателей, является логически грамот-

ное, 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 примерами клише типа: «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. Похожая ситуация и в случае императивной ссылки 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, а о творческом, диалектическом, ситуационно ориентированном цитировании, допускающем возражения, уточнения, авторские ракурсы индивидуального видения исследуемой педагогической ситуации. То же самое следовало бы сказать и в том случае, если в качестве аргумента в пользу справедливости авторского вывода или заключения используется аналогия.

В завершающей части статьи следует кратко упомянуть о том, что в случае использования в тексте по педагогике схем, таблиц, диаграмм и других средств наглядного представления информации они должны действительно помогать читателю осмысливать содержание текста, а не быть ребусами для расшифровки, только затрудняющими процесс понимания излагаемого — к сожалению, таких случаев сегодня множество. Важным также и удачным, понятным читателю средством «навигации» в тексте: аннотация, ключевые слова, разбиение текста на разделы, параграфы, использование в ряде случаев абзацных заголовков и специальных значков — конечно, если все это сделано разумным образом прокомментировано для потенциального читателя.

Соблюдая современное педагогическое академическое письмо, нельзя обойти вниманием такой момент, как «разговор автора с читателем на педагогическом языке своего времени». Сегодня такой язык значительно отличается от того, который использовался авторами еще два десятилетия назад, и наряду с отмеченными выше отрицательными феноменами (избыточность формы, длинные фразы, преувеличенно сложные для понимания обороты, неоправданное иноязычное заимствование) проявляет ряд неоднозначных особенностей, фиксируемых на репрезентативном публикационном материале различных авторов из области педагогики и образования. К их

числу относится насыщение языка педагогических публикаций рядом терминов 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 референция» и многие другие, перечислить которые даже посредством укрупнения основных классификационных подразделений «обогащенного языка» очень трудно. С одной стороны, это отражает встраивание педагогики в общенаучный формат современного знания, с другой — естественным образом обуславливающее «приток» свежих языковых конструкций, словосочетаний, специфических фраз, клише, однословных терминов; а с другой — некоторое размывание содержания учебного поля педагогики и ее предмета, избыточное размножение смысловых трактовок терминов и т. п. Однозначно определить эту тенденцию в координатах «положительное / негативное» мы затрудняемся и обсуждаем ее лишь как одно из заметных изменений последних десятилетий.

Продолжая заполнение смыслового ряда, раскрывающего тезис «живой язык педагогических публикаций», отметим, что язык педагогических публикаций в последнее десятилетие наполнился и лексическими структурами экономико-управленческого содержательного поля. Повсеместно употребляются такие словосочетания, как «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 позитив и негатив: 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 одной тенденцией, проявляющейся в процессе анализа публикаций по педагогике, является гораздо более широкое употребление некоторыми авторами (надо оговориться, что это конечно, проявляется не так часто и не так широко, как две предыдущие особенности, но и к единичным, «выбросовым» проявлениям также не может быть отнесено) образного языка для придания текстам стилистической привлекательности, мотивирующей читателя к внимательному их прочтению и осознанию смысла.

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 — такой вывод мы считаем возможным сделать исходя из содержания статьи. Вместе с тем мы хотели бы подчеркнуть, что в работе обсуждены лишь избранные, наиболее значимые, с нашей точки зрения, аспекты проблемы «академическое педагогическое письмо», сегодня крайне актуальной и требующей дальнейшего скрупулезного исследования.

### Список литературы

1. Зинченко В.П. Деятельность, знание, духовность // *Высшее образование в России*. 2003; 5: 81–92.  
[Zinchenko V.P. Activities, knowledge, spirituality // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003; 5: 81–92.]
2. Коржуев А.В., Антонова Н.Н. Поисково-исследовательская деятельность в педагогике. М. «Либроком». 2012. 200 с.  
[Korzhuev A.V., Antonova N.N. Search and research work in pedagogy. M. «Librokom». 2012. 200 p.]
3. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. М. «Эгвес». 2004. 176 с.  
[Novikov A.M. How to work on a dissertation. M. «Egves». 2004. 176 p.]
4. Теории учения. Хрестоматия: отечественные теории учения / Ред.-сост. Н.Ф. Талызина, И.А. Володарская. М. «Помощь». 1996. 114 с.  
[The theory of teaching. Reader: Russian learning theory / Ed. and comp. by N.F. Talyzina, I.A. Volodarskaya. M. «Pomoshch». 1996. 114 p.]
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. «Высшая школа». 1991. 207 с.  
[Verbitsky A.A. Active learning in high school: the contextual approach. M. «Vysshaya shkola». 1991. 207 p.]
6. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап. М. «Академия». 2009. 396 с.  
[Kraevsky V.V. The methodology of pedagogy. A new stage. M. «Akademiya». 2009. 396 p.]
7. Шпет Г.Г. Философские этюды. М. «Мир». 1994. 346 с.  
[Shpet G.G. Philosophical studies. M. «Mir». 1994. 346 p.]
8. Франк С.Л. Очерки методологии общественных наук. М. «Магистр». 1992. 398 с.  
[Frank S.L. Essays on the methodology of the social sciences. M. «Magistr». 1992. 398 p.]
9. Запесоцкий А.С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности. СПб. 2005. 600 с.  
[Zapesotsky A.S. Methodological and technological bases of educational activity. St. Petersburg. 2005. 600 p.]
10. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. М. «Эгвес». 2006. 256 с.  
[Novikov A.M. Professional education in Russia. M. «Egves». 2006. 256 p.]
11. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М. «Промсвещение». 1989. 156 с.  
[Belkin A.S. The situation of success. How to make it. M. «Prosveshchenie». 1989. 156 p.]
12. Баксанский О.Е., Гнатик Е.Н., Кучер Е.Н. Нанотехнологии, биомедицина, философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. М. «Либроком». 2010. 206 с.  
[Baksansky O.E., Gnatik E.N., Kucher E.N. Nanotechnology, biomedicine, philosophy of education in the mirror of multidisciplinary context. M. «Librokom». 2010. 206 p.]
13. Аронов Р.А., Баксанский О.Е. Происхождение знания: истоки и основания // *Вопросы философии*. 2008; 4: 98–108.  
[Aronov R.A., Baksansky O.E. The origin of knowledge: sources and grounds // *Voprosy filosofii*. 2008; 4: 98–108.]
14. Баксанский О.Е., Чистова М.В. Проблемное обучение: обоснование и реализация // *Наука и школа*. 2001; 1: 43–58.  
[Baksansky O.E., Chistova M.V. Problem learning: justification and implementation // *Nauka i shkola*. 2001; 1: 43–58.]