

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

**А. П. Тряпицына,  
С. А. Писарева**  
(Санкт-Петербург)

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наука никогда не решает вопроса,  
не поставив при этом десятка новых.  
*Джордж Бернارد Шоу*

*В статье показано, что методологическим основанием междисциплинарного педагогического исследования явилось понимание специфики педагогического знания, в поиске которого активность субъекта проявляется в интерпретации знания об объекте.*

Роль образования на современном этапе развития нашей страны определяется задачами ее перехода к демократическому, правовому государству, к рыночной экономике, инновационному развитию, необходимостью преодоления опасности отставания от мировых тенденций экономического и общественного развития. Возросшая роль образования в современном мире обусловила разработку концепции и стратегии модернизации отечественного образования. Основная цель модернизации определялась как формирование готовности и способности молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. При этом модернизация образования рассматривалась как общенациональная задача. И за прошедшее десятилетие не только профессионально-педагогическое сообщество, но и родительская общественность, органы государственной власти, научные, культурные, коммерческие и общественные институты участвовали в поисках решения этой масштабной задачи.

Сегодня эксперты выделяют результаты и проблемы прошедшего этапа модернизации образования, обосновывают необходимость перехода от этапа институциональной модер-

низации к социокультурной, обосновывают эффекты и риски возможных сценариев развития отечественной системы образования [17]. Целями нового этапа модернизации образования, в котором акцент перенесен с реформы институтов и укрепления инфраструктуры на достижение нового качества образовательных результатов, являются: обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого ребенка, усиление вклада образования в инновационное развитие России и ответ на вызовы изменившейся культурной, социальной и технологической среды – глобализации экономики, социально-экономической и культурной дифференциации, информационного взрыва, появление новых форм коммуникации и т.д. Поставленные масштабные цели могут быть достигнуты только в результате проведения *системных исследований образования*, в которых особое значение приобретают исследования процесса модернизации непрерывного педагогического образования. Значимость таких исследований определяется рядом причин.

Во-первых, на это указывает закономерность, сформулированная М. Барбером и М. Мушаред, согласно которой *качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей* [1].

Вторая причина связана с *пониманием модернизации образования как непрерывного процесса*, осуществляющегося посредством инноваций, отражающих переход к системе образования постиндустриального общества, в котором все большую роль играют социальные регуляторы, вызванные нормами индивидуального выбора, личными ценностями. Именно ориентация на новые качества личности, обуславливающие успешное самоопределение человека в современном мире, выступает *общей ценностно-целевой основой модернизации педагогического образования*. В качестве характеристик складывающегося нового культурного типа личности можно выделить характеристики, сформулированные в проекте МЭР «Инновационная Россия 2020», в котором отмечаются следующие ключевые компетенции человека инновационного общества:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;

- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде [7].

В-третьих, это результаты осмысления новых ценностей обновляющегося образования, которые раскрывают понимание:

- педагога как посредника между учеником-ребенком и культурой,

- образования как процесса, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников,

- образовательного процесса как процесса культурной идентификации обучающихся в поликультурном пространстве диалога культур; становления и развития культурной идентичности личности; различных форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Другими словами, в проектировании современных педагогических исследований образования центральное место занимает изучение системных изменений профессиональной деятельности педагога в контексте его становления как субъекта собственной трудовой деятельности [8]. В свою очередь это

требует четкого самоопределения исследователя в проблемном поле науки, что напрямую связано с его системой ценностей и проявляется в выборе методологического подхода. Следует подчеркнуть, что проблема ценностного выбора прошла определенный путь развития в русле общего пути развития науки [15]. Каждому из этапов развития науки соответствуют свои ценностные ориентиры [11].

Аксиологические основания современного – постнеклассического – этапа развития науки можно охарактеризовать через осознание:

- принципиально социально-гуманитарного характера науки и научного знания как по способам их бытия, так и по возможностям;

- фундаментальной роли случайности, вероятности и неопределенности как в самих объективных процессах, так и в их описании;

- идеализированного характера любых (особенно строго однозначных) научных законов и теорий;

- ценности плюрализма в науке как необходимого условия ее успешного развития;

- возможностей практического использования научного знания, расширения адаптивных возможностей человека;

- принципиального значения когнитивных коммуникаций между исследователями в процессе научного познания как необходимого условия достижения ими научного консенсуса в вопросах утверждения научной истины и развития науки.

Эволюцию ценностных оснований науки от классического ее состояния к постнеклассическому можно охарактеризовать следующим образом: став «скромнее» в своих ценностных притязаниях, современная наука стала адекватнее в оценке своих реальных возможностей, а значит – сильнее своих предшественниц [11, с. 303]. Следует подчеркнуть, что в философии XX века усилилось влияние новых подходов к познанию, основой которых стали *антропологические и социокультурные смыслы*, что позволяет негативно оценить тенденцию науки к получению объективной, обеспеченной истины, истины, оторванной от внутреннего мира человека. В свою очередь это ориентирует исследователя на такой критерий научности знания, как глубина понимания изучаемых объектов и явлений.

Однако следует отметить, что в современной ситуации социально-экономического раз-

вития ориентиры профессиональной деятельности, профессионального образования задаются экономическими показателями эффективности функционирования. Можно утверждать, что задаются *технократические ориентиры*, результативность реализации которых может быть определена объективизированными (количественными) показателями. Вместе с тем инновационная экономика, на построение которой ориентирована современная РФ, рассматривается как экономика знаний («обучающаяся экономика»), где центральную роль играет человеческий и социальный капитал, что предполагает ориентацию на социальную кооперацию, социальный прогресс, инновационную деятельность человека.

Таким образом, сама современная ситуация обуславливает необходимость самоопределения исследователя путем выбора ценностно-целевых ориентиров, выбора идей, раскрывающих субъективное понимание смысла педагогической деятельности в целом, пути и способы личностного и профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Самоопределение исследователя отчетливо проявляется уже на начальном этапе поиска, когда формируются «дотеоретические и интуитивные основания исследовательской архитектуры», которые в ходе исследования уточняются и углубляются [9]. Проиллюстрируем сказанное на примере широко употребляемого в современной педагогической науке и практике понятия «сопровождение». Смысл этого понятия разными исследователями может раскрываться по-разному:

- как оказание *помощи и поддержки*,
- как *обучение способам рефлексии* собственной деятельности,
- как раскрытие творческих возможностей личности,
- как комплексный процесс, направленный на создание условий для *самореализации*,
- как метод, обеспечивающий создание *условий для принятия* субъектом развития оптимальных *решений* в различных *ситуациях жизненного выбора*.

Только после определения смысла понятия наступает этап определения методологических и теоретических оснований, выбора адекватных методов исследования, но на каждом этапе в результате научной рефлексии углубляется понимание субъектом познавае-

мого объекта и укрепляются теоретические конструкции новыми аргументами.

Невнимательность к этапу исследовательского самоопределения зачастую приводит к ситуациям, описанным в докладе профессора Новозеландского университета М. Дегенхарта, сделанном им в Институте образования при Лондонском университете в 1982 г. «Педагогическое исследование как источник педагогического вреда». Педагогическое исследование может принести вред в следующих отношениях:

- оно пренебрегает личностью и всем, чего нельзя измерить;
- все сводится к обобщениям и абстракциям, формируется опасный в нравственном отношении взгляд на детство;
- проявляется презрение к естественному языку;
- научное исследование признается единственно достойной формой отображения педагогической действительности [10].

Следующий аспект исследовательского самоопределения фиксирует *понимание сущности современной педагогической науки*. Как отмечалось выше, в XX веке стало очевидным иное ценностное понимание науки и ее роли в жизни общества: на смену фундаменталистской обоснованности как ведущей ценности в классических представлениях о научном познании все больше выдвигается такая ценность, как эффективность в решении проблем. Если в соответствии с классическими представлениями о науке ее выводы должны определяться только самой изучаемой реальностью, то для современной методологии науки характерно принятие и развитие тезиса о социально-культурной обусловленности научного познания.

Следует также отметить, что современные исследования:

- *ориентированы на нелинейность* процесса научного поиска, которая предполагает использование новых методов постижения действительности и признание множественности способов объяснения изучаемых процессов и явлений;
- содержат исследовательские *сценарии*, фиксируя возможные краткосрочные и долгосрочные изменения, которые в то же время учитывают необходимость непрерывного анализа ситуации, который позволяет изменять решение, обосновывать его выбор.

Осмысление особенностей современного –

постнеклассического – этапа развития науки определяет и выбор *соответствующей методологической основы* исследования.

Выбор методологии исследования фиксирует определенную исследовательскую установку и отражается в мировоззренческой, концептуальной и технологической составляющих исследования. Известно, что педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Эта наука, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой – указывает, как нужно строить и педагогическую действительность:

– научно-теоретическая функция педагогики отображает педагогическую действительность как она есть, как *сущее*,

– конструктивно-техническая функция отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть (как *должное*) [10].

Обобщая изложенное, можно утверждать, что исследование педагогического образования в контексте становления педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности обуславливает выбор в качестве основного методологического подхода *онтологического*, позволяющего исследовать становление и развитие сущностных сил человека, изменения профессиональной деятельности в контексте его бытия во всех проявлениях и отношениях. Онтологический подход в силу сложности самого феномена бытия, задавая стратегические ориентиры исследования, реализуется посредством методов других методологических подходов, прежде всего:

– *социокультурного подхода*, который позволяет выявить факторы влияния различных общественных процессов на образование и факторные влияния образования на общественные (в том числе экономические) процессы;

– *методологии социального конструктивизма*, основная идея которого – «*знание что*» может быть сведено к «*знанию как*»;

– *методологии междисциплинарной коммуникации и диалога дисциплин* при принятии решений на основе понимания синергетической картины мира (не «подтвердить или опровергнуть», а «найти область применения»).

Именно эти подходы позволяют использовать в исследованиях качественные методы и

«мягкие критерии» анализа педагогических явлений, которые, в свою очередь, позволяют «увидеть» новые смыслы педагогического образования, ориентированные на *развитие личностного ресурса учителя*. Отметим, что так называемые «мягкие критерии» были выявлены в результате длительных эмпирических исследований «эффективной школы» и условий «позитивных изменений» в области образования [6]. Как отмечает В. Загвоздкин, сначала исследователи искали «твердые» критерии (технократические ориентиры), которые можно относительно просто выявить (например, количество учеников на одного учителя, число учащихся в классе, наличие ресурсов и т.п.). Однако данное направление исследований себя не оправдало: вместо «твердых критериев», на которые можно легко влиять путем политических решений, были выявлены «тонкие» факторы, то есть такие, которые имеют более «атмосферический» характер, зависящие от «настроения», «климата», «этоса» школы. В результате исследований удалось установить, что ключевым условием и «золотым ресурсом» изменения школы является изменение *профессионального сознания учителей, понимания ими своих задач*: стремление учителя быть посредником позитивных изменений в учениках, постоянно совершенствовать свое мастерство, работать над установлением позитивных отношений с детьми и т.д. [6].

Охарактеризуем кратко отмеченные методологические подходы и основные исследовательские методы их реализации.

В исследованиях, использующих *социокультурный подход*, часто используется методология «воронка причинности», предложенная Э. Кэмпбеллом в 1960 г. для учета факторов, влияющих на политические процессы. Этот метод рассматривает сходящуюся последовательность причинных целей, двигаясь от широкой части воронки (конуса) к сужению. Каждое событие влияет на многочисленные последствия, однако фокус поиска сужается по мере того, как мы приближаемся к исследуемому предмету. Постепенно мы исключаем те последствия, которые перестают оказывать влияние на изучаемый предмет. А. Ю. Мельвилл выделил уровни воронки, на которых проявляются следующие факторы: международные, государственные, социально-экономические, культурно-ценностные. Таким образом была определена совокупность

наук, позволяющая на каждом уровне описать сущность тех или иных факторов.

Идя по «воронке причинности» от внешних факторов к фокусу, которым является предмет педагогического исследования, и, используя по ходу движения данные других наук – философии, психологии, социологии, лингвистики, мы приходим к более глубокому, а значит, и более точному пониманию изучаемого предмета. Рассмотрение возможностей использования методологии «воронки причинности» позволяет уточнить специфику взаимодействия современной педагогической науки с другими науками – философией, политологией, культурологией, социологией, экономикой, психологией, лингвистикой и др., выявляя наиболее значимые внешние (социокультурные) факторы, которые оказывают максимальное влияние на педагогические процессы и явления.

Как следует из изложенного выше, социокультурный подход имеет отличия от *культурологического подхода*, приобретающего в условиях глобализации особую значимость при проведении сравнительных исследований образования. Как известно, культурологический подход предполагает особое видение педагогической реальности – как отражения национальной культуры и как фактора ее развития.

Культурологический подход в педагогических исследованиях рассматривается как важнейший механизм изучения процессов трансляции и воспроизводства культурных ценностей, норм, идеалов и смыслов жизни, форма и содержание которого «аксиологически» детерминированы спецификой «национального мира», образуемого историей, языком, философией, литературой, религией, традициями, национальной психологией.

Методология *социального конструктивизма* фиксирует две основные позиции. Первая заключается в признании важной роли методов дискурсивного анализа, реализуемых в различных форматах коммуникации. При этом важным допущением является опора на запас внутренних социальных ресурсов (позиций, мнений, суждений), который может быть мобилизован для решения поставленных задач. При построении пространства дискурса особое внимание уделяется:

- условиям, способствующим проявлению субъектной позиции;
- общности языка вступающих в дискурс; владению коммуникативными стратегиями;

– развитию умений интерпретировать социальные феномены.

Вторая позиция, раскрывающая особенности данного методологического подхода, касается ориентации исследования на преобразование изучаемого объекта. Основная идея социального конструктивизма состоит в том, что «*знание что*» может быть сведено к «*знанию как*»: вы знаете нечто о каком-либо предмете в том и только в том случае, если можете построить его [13]. На основе анализа теоретических работ Д. Джонасен выводит ряд принципов социального конструктивизма, которые применимы к образовательной практике: фокусирование на прагматических подходах; обеспечение множественности презентации реальности; побуждение к рефлексивной практике и сотрудничеству [25].

Методология социального конструктивизма определяет прежде всего организацию исследования и, соответственно, выбор адекватных методов исследования. В связи с этим следует подчеркнуть, что на рубеже XX-XXI веков в педагогике сложился новый образ педагогического исследования как «выращивание» нового опыта и нового знания в совместной деятельности учителей, учащихся и исследователей проблем образования. Такая организация исследования возможна лишь в условиях возникновения новых форм профессиональной солидарности, одной из которых и является «группа людей с высоким уровнем взаимодействия, объединенных общими идеями, ценностями и целями», то есть команда. Именно командная работа педагогов отражает такие сущностные характеристики педагогической деятельности, как ее ансамблевый, творческий характер. Сегодня официально функционирующие команды сочетаются с неформальными, которые действуют, по словам американского историка науки Д. Прайса, как «незримые колледжи». При этом в «незримом колледже» производительность труда ученых выше, чем в формально фиксированных сообществах.

Согласно конструктивизму «Я» во всех своих ипостасях, в том числе и в качестве познающего, может быть понято как существующее исключительно в социальных коммуникациях, то есть как продукт и одновременно условие социально-культурного конструирования [13]. В рамках этого подхода принципиальным является выстраивание взаимодействия (коммуникаций) участников иссле-

довательского поиска, выбор методов конструирования нового знания в обсуждении, дискуссиях (например, методом фокус-группового обсуждения).

Социокультурный подход и методология социального конструктивизма предполагают опору на совокупность наук, исследующих образование, опираются на междисциплинарный синтез научных знаний. Характеризуя *междисциплинарный подход* в педагогических исследованиях, В. В. Краевский подчеркивал, что педагогические исследования следует рассматривать как монодисциплинарные в том смысле, что любой «ряд проблем» в педагогике решается в рамках именно педагогической науки. Использование данных других наук в педагогическом исследовании (как, впрочем, и данных педагогики в какой-либо другой науке) само по себе не делает исследование междисциплинарным. Не становится исследование междисциплинарным и в том случае, если, ощущая, допустим, недостаточность наличных психологических знаний для решения определенной проблемы, педагог-исследователь проводит психологическое исследование внутри педагогического или заказывает такое исследование специалисту-психологу. Изменяется позиция ученого, но не предмет и задачи науки и данного исследования в целом [10].

Исследования актуальных педагогических проблем становятся междисциплинарными только в случае коллективного характера этих исследований. В. В. Краевский подчеркивает, что коллективное педагогическое исследование может быть комплексным и междисциплинарным в той мере, в какой уже выделились отдельные педагогические дисциплины. Такое исследование может объединять, например, усилия специалистов по дидактике, по методике, по теории воспитания. Но и оно в более широком смысле будет монодисциплинарным, поскольку объединено предметом педагогики.

Объединяющим методологическим основанием междисциплинарного исследования явилось понимание специфики педагогического знания, в поиске которого активность субъекта проявляется в интерпретации знания об объекте. Это, как отмечает В. М. Розин, влечет за собой разные варианты гуманитарного знания и теорий, объясняющих один и тот же эмпирический материал и факты [18]. Известно, что познавательный опыт человека

не сводится только к рациональному, и тем более к научному опыту. Существует интуитивный опыт, феномены предчувствия, эмоциональной достоверности, здравого смысла и т.п. Именно личностный аспект познавательной деятельности привлекает сегодня внимание эпистемологов и приводит к возрастанию значимости «личностного знания» (М. Полани), организации и продуктивности межличностного общения (Д. Прайс), более глубокого понимания через более адекватные понятия (С. Тулмин), эмоционального познания (Ф. Шлеймахер), интуитивного познания (А. Бергсон, Б. Кроче), физиогномики (О. Шпенглер). Как отмечает В. С. Степин, при изучении «человекообразных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением стратегии и возможных направлений преобразования такого объекта, что непосредственно затрагивает гуманистические ценности [20]. Развивая эту позицию, В. С. Швырев пишет, что «надо достраивать человекообразную ситуацию, опираясь на ценностные представления» [24].

Отметим и еще один аспект междисциплинарного коллективного исследования. Наука, как и любая другая сфера деятельности, включает человеческие отношения, характеризующиеся определенным нравственным аспектом. В научных кругах традиционно формировался моральный стандарт, своеобразный «моральный кодекс» – свод принципов, правил и норм, которыми должны руководствоваться ученые, то есть исторически сложился этос науки. Нормы научной этики не сформулированы в виде каких-то официальных требований и документов, но эти нормы существуют. В нашей стране они, как правило, выражены в требованиях к презентации результатов научных исследований и в требованиях соблюдения авторского права.

Этические ориентиры современных исследователей предельно четко зафиксированы в Декларации о науке и использовании научного знания, принятой на Всемирной конференции по науке в Будапеште в 1999 г. В Декларации в частности отмечается следующее:

– науки должны служить человечеству в целом и должны *помогать каждому человеку глубже понять природу и общество, улучшать качество жизни...*

– неотъемлемая функция науки состоит во *всестороннем и тщательном изучении природы и общества с целью получения ново-*

го знания. Это новое знание обеспечивает образовательное, культурное и интеллектуальное обогащение и ведет к технологическому прогрессу и экономическим выгодам.

Отметим, что в педагогических исследованиях по-прежнему остаются актуальными ставшие уже традиционными *системный и деятельностный* подходы. Однако следует заметить, что довольно часто эти методологические подходы в педагогических исследованиях лишь декларируются, используются формально. Например, при указании на системный подход часто описывается лишь статичная структура изучаемого объекта; не определяются условия функционирования системы, не выявляется системообразующий фактор; не учитываются связи рассматриваемой системы с более крупными системами, с которыми первая связана общностью целей. К сожалению, часто декларация системного подхода в педагогических исследованиях сводится к описанию линейной связи определенных компонентов системы: целевого, мотивационного, содержательного, операционального, результативно-оценочного.

*Деятельностный подход* в педагогических исследованиях традиционно раскрывается через характеристику следующих компонентов: цель – мотивы – содержание – методы и средства – результат. В последние годы в педагогических исследованиях деятельность стала рассматриваться в контексте конкретных задач: задача – цель – условия – действие – оценка. При этом значительно усложнился анализ как самой деятельности, так и условий, в которых она протекает, нацеливая исследователя на учет «ряда важных моментов, в частности, момент трансформации внешнего предмета или ситуации (понимания) и момент коммуникации, а также другие моменты» [12].

В заключение отметим, что развитие методологии педагогики в последние десятилетия существенно повлияло и на проведение *экспериментальной части* педагогических исследований. Анализируя современную об-

разовательную реальность, В. М. Розин выделил такую её характеристику, как «переходность времени и культуры». «Переходность» ставит педагогику в чрезвычайно сложную ситуацию: с одной стороны, очевидна исчерпанность классической педагогической парадигмы, а с другой – невозможно однозначно определить, кого школа должна формировать, каковы образовательные идеалы современного человека. В. М. Розин подчеркивает современность следующего фрагмента статьи Фуко «Что такое просвещение?»: «... ведь на опыте известно, что притязания вырваться из современной системы и дать программу нового общества, новой культуры, нового видения мира не приводят ни к чему, кроме возрождения наиболее опасных традиций». В. М. Розин считает, что сегодня необходимо формировать *локальный контролируемый педагогический опыт*, в построении которого важна педагогическая критика и рефлексия и коллективное профессиональное обсуждение условий построения нового образования [17, с. 250–251]. Локальный педагогический опыт «выращивается», на наш взгляд, в серии взаимосвязанных локальных экспериментов, объединенных ведущей идеей системных исследований.

Представленные в статье методологические подходы к построению современных исследований педагогического образования свидетельствуют о расширении предметного поля исследований. Современное научное знание и познание стали пониматься как элементы более широкой области – мира человеческой деятельности и общения, что в свою очередь актуализирует необходимость междисциплинарных, проблемно ориентированных исследований. Связующим компонентом таких исследований выступают взаимодействия посредством многообразных коммуникационных каналов, представленные научными публикациями, неформальными коммуникациями в процессе проведения конференций, симпозиумов, семинаров.

## Л и т е р а т у р а

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 1–54.
2. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация». – 2007. – С. 5.

3. Даутова О. Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе : моногр. / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб., 2010. – 300 с.
4. Российское образование–2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международ. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. : науч. изд. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Гос. ун-т – Высш. шк. экономики. – М.: Издат. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с. – ISBN 978-5-7598-0597-7.
5. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб., 2000.
6. Загвоздкин В. Эффективная школа. О направлениях обеспечения и развития качества школьного образования за рубежом [Электронный ресурс]. – URL: <http://cpr.1september.ru/2007/18/7.htm>
7. Инновационная Россия 2020 [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20101231\\_016](http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20101231_016)
8. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека : становление субъектности в образовательных процессах. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
9. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. – 221 с.
10. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994.
11. Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М.: Академический Проект, 2008. – 691 с.
12. Лекторский В. А. Деятельностный подход: кризис или возрождение // Наука глазами гуманитария. – М., 2005.
13. Лекторский В. А. Реализм, антиреализм, конструктивизм и конструктивный реализм в современной эпистемологии и науке // Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке. – М., 2009. – С. 6.
14. Лихачев Д. С. Без доказательств. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», 1996. – С. 40.
15. Писарева С. А. Аксиологические основания диссертационных исследований в сфере образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 125–136.
16. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе : доклад экспертной группы // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 6–59.
17. Розин В. М. Педагогика и личность в точке и процессе бифуркации // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 246–268.
18. Розин В. М. Природа и особенности гуманитарного познания и науки // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: Прогресс-Традиция, 2005.
19. Слободчиков В. И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48–57.
20. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. – М., 1992. – С. 186.
21. Фишман Л. И. Модель образовательного менеджмента в России: ценности и стереотипы : моногр. – Казань ; Самара, 1997.
22. Чернякова Н. С. Наука как феномен культуры : учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 104 с.



23. Швырёв В. С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории // Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990. – С. 17.

24. Швырёв В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 166.

25. Jonassen D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do you need a new philosophical paradigm? *Journal of Educational Technology Research and Development* 39(3), 5-14.

