



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (29).
Spring 2020

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
И. В. Филимоненко
С. В. Шабаяева

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Анохина, д. 20, каб. 208
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

БЕРМУС Александр Григорьевич
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия)

bermous@donpac.ru

bermous@sfed.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЕВОМ ПОДХОДЕ

Аннотация: статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем развития непрерывного образования – созданию исследовательских программ, обеспечивающих концептуализацию и развитие педагогических практик и форм деятельности. При этом большинство современных исследователей проблем непрерывного образования оказываются в ситуации внутреннего раскола между двумя парадигмами (Т. Кун), одна из которых («традиционалистская») акцентирует внимание на историческом развитии и преемственности форм образования, а другая («авангардистская») фиксирует ценность индивидуальной непрерывности и развития безотносительно к образовательным практикам отдельных институтов. Опираясь на характеристику каждой из этих парадигм в логике анализа исследовательских программ И. Лакатоса, автор приходит к необходимости актуализации комплекса представлений о поле научной и образовательной деятельности (П. Бурдьё), дополненного идеями структурного психоанализа (Ж. Лакан). Подробно анализируются интерпретации фундаментальных методологических проблем: структура образовательной реальности, смысл и ценность научного познания, механизмы объективации и опредмечивания и т. д. В заключение автор рассматривает кластеры основных исследовательских проблем в сфере современного образования, а также выявляет структурные компоненты актуального методологического дискурса.

Ключевые слова: гуманитарное познание, методология исследований, образовательный дискурс, дискурсивные стратегии, парадигмы образования, научно-исследовательские программы, поле науки.

Для цитирования: Бермус, А. Г. К проблеме программирования научных исследований непрерывного образования в полевом подходе / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 1 (29). – DOI: 10.15393/j5.art.2020.5345.

Bermous A.

TO THE ISSUE OF SCIENTIFIC RESEARCH PROGRAMMING IN CONTINUOUS EDUCATION (FIELD APPROACH)

Abstract: the article deals with one of the most pressing problems in the development of lifelong education, namely creation of research programs that would ensure the conceptualization and development of pedagogical practices and forms of activities. Moreover, most modern scholars of lifelong education problems find themselves in a situation of internal split between two paradigms (T.Kun), one of which (“traditionalist”) focuses on the historical development and continuity of forms of education, and the other (“avant-garde”) captures the individual continuity and development value regardless of the educational institutional practices. Based on the characteristics of each of these paradigms in the logic of analyzing the research programs of I. Lacatos, the author comes to the conclusion to actualize the complex of ideas about the field of scientific and educational ac-

tivities (P. Bourdieu), supplemented by the ideas of structural psychoanalysis (J. Lacan). Interpretations of fundamental methodological problems are analyzed in detail: the structure of educational reality, the meaning and value of scientific knowledge, the mechanisms of objectification, etc. In conclusion the author considers the clusters of the main research problems in the field of modern education, and also reveals the structural components of the current methodological discourse

Key words: humanitarian knowledge, research methodology, educational discourse, discursive strategies, educational paradigms, research programs, field of science.

Одна из ключевых проблем непрерывного образования в современных условиях связана с переводом образовательных систем и практик в режим устойчивого развития, одним из аспектов которого является осмысление возникающих проблем и противоречий как основа для научных и прикладных инноваций, обеспечивающих, в свою очередь, развитие образовательной практики.

Создание такого рода механизмов требует решения трех весьма различающихся между собой задач:

- сохранение и развитие действующих научных школ и традиций, являющихся необходимым элементом профессиональной идентичности исследователей;

- эффективную концептуализацию и решение актуальных проблем и противоречий, создание необходимого теоретико-методологического ресурса научно-исследовательской деятельности в системе непрерывного образования;

- определение стратегических приоритетов, проектных и организационно-управленческих оснований для изменений самой образовательной системы, инновационной деятельности в ней.

Очевидно, что решение столь разнообразных задач требует пересмотра оснований и практики научно-исследовательской деятельности в сфере непрерывного образования, переосмысления сущности и отношений между исследовательскими, образовательными, управленческими и иными практиками, модернизации системы подготовки кадров исследователей в сфере образования и критериев оценки качества исследовательских работ.

Наиболее адекватной рамкой для решения этих проблем нам представляется полевой подход, на фоне которого мы уже рассматривали проблемы и стратегии стандартизации педагогического образования [9]. В предыдущем исследовании действовали следующие аргументы в пользу полевого подхода: необходимость сочетания традиционных «знаниевых» (ЗУНовских) и компетентностных трактовок; увеличение количества и усложнение нормирования (появление образовательных и профессиональных стандартов, необходимость сопряжения требований ФГОС среднего профессионального и высшего педагогического образования); трансформация образовательных учреждений – в сетевые модели и образовательные кластеры и т. д.

Если концепция «поля» представляется нам более или менее ясной (по крайней мере, здесь существует множество взаимно-дополнительных концептуализаций, в том числе предложенных психологами – К. Левин, социологами – П. Бурдье и др.), то в отношении *научной деятельности* в этой сфере наблюдается крайняя неоднозначность.

Действительно, в последние десятилетия, в сфере образования укоренился концепт «парадигмы», предложенный в 1962 г. Томасом Куном [5]: используются понятия парадигмы образования, педагогической парадигмы и т. д.

В то же время нельзя не отметить, что изначально понятие «парадигмы» использовалось как способ обобщенного описания устойчивых форм научного познания в естественных науках, и произвольный перенос этого категориального аппарата на гуманитарную область (например, на область юриспруденции, [14]) связан с рядом трудностей.

В частности, понятие парадигмы оказывается релевантным для ретроспективного обзора процесса научного поиска, но трудно приложимо к ситуациям разработки новых исследований. Кроме того, сам Т. Кун для определения парадигмы пользуется двумя социологическими критериями [5, с. 28]: «Их создание (*классических трудов ученых. – А. Б.*) было, в достаточной мере, беспрецедентным, чтобы привлечь на длительное время группу сторонников из конкурирующих направлений научных исследований. В то же время они были достаточно открытыми, чтобы новые поколения ученых могли в их рамках найти для себя нерешенные проблемы любого вида... Достижения, обладающие двумя этими характеристиками, я буду называть далее “парадигмами”...».

«Новая парадигма предполагает и новое, более четкое определение области исследования» [5, с. 39], при этом, однако, «возможен вид научного исследования без парадигм или, по крайней мере, без столь определенных и обязательных парадигм» [Там же, с. 30]. В то же время следует иметь в виду, что «парадигмы приобретают свой статус потому, что их использование приводит к успеху скорее, чем применение конкурирующих с ними способов решения некоторых проблем...» [Там же, с. 45]. При этом, «хотя новые парадигмы редко обладают или никогда не обладают всеми возможностями своих предшественниц, они обычно сохраняют огромное количество наиболее конкретных элементов прошлых достижений и, кроме того, всегда допускают дополнительные конкретные решения проблем» [Там же, с. 222]. Наконец, парадигма – «то, что объединяет членов научного сообщества, и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих парадигму» [Там же, с. 229].

Все приведенные определения недвусмысленно указывают на уместность и специфичность понятия «парадигмы» для современного западного сообщества ученых-естественников; поскольку существенным образом задеиствует такие концепты, как: *новизна / беспрецедентность* научного опыта; *научная конкуренция* как основной инструмент обеспечения продуктивности науки, *противостояние «сторонников» и «противников» нового знания* как условие обеспечения объективности познания.

Между тем уже в рамках самой западной интеллектуальной традиции возможны совершенно иные социальные институции, такие как «фабрики мысли», о которых говорится: «Главная функция “фабрики мысли” – это не проведение традиционных фундаментальных исследований, прикладных исследований или разработок – хотя и то, и другое, и третье обычно ею выполняется, – а установление связи между знанием и властью, между наукой и техникой, с одной стороны, и разработкой политики в широких областях, представляющих интерес, –

с другой... Они скорее занимаются распространением новых знаний, а не их созданием» [4, с. 44].

Некоторую альтернативу (точнее, дополнение) к взглядам Томаса Куна составляет методология научно-исследовательских программ Имре Лакатоса. В отличие от Т. Куна, акцентировавшего внимание на социологических критериях и аспектах «доверия к знанию», И. Лакатос, в большей степени апеллировал к логико-нормативной стороне процесса познания. В частности, любые теории предстают, в его системе взглядов, лишь в качестве элементов (этапов) развертывания исследовательских программ, находящихся в отношении постоянных преемственности и конкуренции. Соответственно, внутренняя и внешняя критичность оказывается необходимым условием развития того или иного знания. Вообще, именно стереоскопичность взгляда И. Лакатоса на любые научные процессы за счет выявления внутринаучной (внутренней) и социокультурной (внешней) рефлексии является одной из наиболее привлекательных сторон и аспектов его взглядов. Само понятие научно-исследовательской программы включает четыре существенно различающихся между собой компонента:

- «жесткое ядро» – систему фундаментальных идей и допущений, задающих целостность и идентичность программе;

- «защитный пояс», состоящий из вспомогательных гипотез и обеспечивающий сохранность «жесткого ядра» от опровержений; он может быть модифицирован, частично или полностью заменен при столкновении с контрпримерами;

- «положительная эвристика», или совокупность нормативных методологических правил-регулятивов, задающих направления дальнейшего поиска;

- «негативная эвристика» – неформальные запреты или ограничения на направления и пути исследований.

Возникающие при этом противоречия, равно как и противоречивость системы знания как таковой, оказываются, согласно И. Лакатосу, необходимыми и неустранимыми атрибутами самого процесса познания, поскольку вводят его из одномерного логически позитивистского «движения» – в пространство диалектического и диалогического сопряжения различных идей и программ [6; 7].

На протяжении нескольких десятилетий идея научно-исследовательских программ И. Лакатоса воспринималась в большей степени как один из объектов «философии и истории науки», и лишь в последние годы стали появляться отдельные исследования, актуализирующие потенциал взглядов И. Лакатоса на решение конкретных научно-философских проблем [10].

Между тем проблема познания в сфере образования связана с тем, что базовые, ценностные основания этих исследований весьма далеки от идеалов естественных наук и находятся в сложном поле, заданном элементами научного знания, религиозно-философскими ценностями, политико-идеологическими установками, а также обыденными идеями и концепциями. Для прояснения этих взаимосвязей, а также для более конкретного определения специфики тех или иных научных противоречий обратимся к тем двум тенденциям, которые представляют собой не только научные конструкты описания нынешнего состояния или тенденций развития педагогических наук в современной России,

но и к способам понимания всей образовательной действительности. Для краткости будем говорить о «педагогическом традиционализме» и «образовательном авангардизме». Выделим, следуя за И. Лакатосом, некоторое «жесткое ядро», «защитный пояс», «позитивные» и «негативные» эвристики, характерные для каждого из этих типов понимания.

Идеи и смыслы педагогического традиционализма довольно полно и систематически представлены в большинстве курсов по истории педагогике, а в имплицитной форме до сих пор составляют основу отечественной системы образования.

1. Наиболее фундаментальным фактом педагогического традиционализма является не просто связь, но принципиальная обусловленность российского образования – государственной образовательной политикой. В отличие от Западной Европы, где образование являло собой достаточно сложный конгломерат различных традиций (античных, христианских, государственных, производственных), российское образование практически всецело определяется историей государственной образовательной политики и практики. Соответственно, поворот государственного внимания в сторону школы практически однозначно связывается с расцветом образования; напротив, любая попытка дистанцирования образования от государства рассматривается как начало упадка и развала. По этой же причине фундаментальную роль в истории и современном состоянии педагогики и образования играют даты, связанные с непосредственным проявлением государственной воли: создание Академии наук и Академического университета в 1724 г., учреждение Министерства просвещения и университетских округов (1804), учреждение Академии педагогических наук РСФСР (1943) и т. д.

2. Несмотря на то что собственно религиозная компонента, в рамках педагогического традиционализма, не столь существенна, государственное участие в деле образования находится в полном соответствии с православной триадой: образование (творение человеческого образа), воспитание (воспитание сердца, воли) и развитие (создание условий для формирования психологических и личностных новообразований).

3. Главенствующая роль учителя. Образовательный процесс с точки зрения педагогической традиции – это всегда «лицом к лицу», при этом роль учителя не может быть ничем заменена или отодвинута. Учитель одновременно выступает и как носитель своего научного предмета (в этой связи существует некая иерархия изучаемых предметов, высшие ступени в которой занимают математика и родной язык как наиболее полно выражающие принципы научности и государственного характера образования), и как носитель нравственного начала, и как организатор взаимодействия.

4. Ценностный характер педагогики. Важнейшей ценностью традиционного способа педагогического мышления является система педагогического знания, включающая историко-философскую и методологическую составляющие, теорию обучения (дидактику), частные методики, теорию воспитания и школоведение. По сути, именно *наука педагогика* предстает в качестве единства зна-

ний о ребенке, учителе, школе, педагогических процессах, а также хранителя ответов на вызовы времени и носителя нового знания для будущего.

Следует отметить, что к области «защитного пояса» педагогического традиционализма можно отнести и представления о религиозном характере обучения (в некоторые эпохи образование напрямую обращается к религиозным, церковным основам, иногда педагогическая традиция выступает как относительно автономная традиция «общественных ценностей»); другой такой же «поясной» концепцией является вопрос о личности учащегося: в эпоху либерализации она становится доминирующей ценностью, либо может уступать первенство личности учителя, однако в любом случае личностный характер образования и воспитания не ставится под сомнение.

Положительные и отрицательные эвристики связаны с констатацией кризиса образования, вызванного (с точки зрения педагогического традиционализма) в первую очередь, отказом от своих национальных корней, погоней за призрачным признанием российским образованием в качестве «нормальной системы западного типа», забвением классики русской педагогики. Именно это становится первопричиной утраты воспитательной направленности процесса обучения, снижения качества подготовки учителей, потери их авторитета. Основные средства решения этих проблем представляются совершенно очевидными – отказ от изобретения новых терминов, форм и способов контроля (в том числе *образовательных стандартов, компетентного подхода, вариативности*), возвращение к советской модели школы, возобновление российской педагогики на основе известных принципов и подходов, усиление государственной заботы обо всех сторонах образования.

Противоположный полюс «педагогического авангардизма» рассматривает историю российской школы и педагогики как, прежде всего, историю борьбы учительских индивидуальностей (личностей) с мертвящей государственной системой норм и регламентов. Соответственно, основой педагогики оказывается не система государственного управления, но инновационная подсистема общества, описываемая множеством различных понятий, в том числе: «четвертая промышленная революция», «шестой технологический уклад», «революция обновления навыков», «инновационная экосистема», «национальная технологическая инициатива» и т. д.

Гуманитарным коррелятом этого множества оказываются понятия педагогической антропологии, в том числе: «индивидуальность», «индивидуальная траектория», «личность», «свобода», «право ребенка», «ответственность», «выбор», «самостоятельность», «сотрудничество». Именно ребенок оказывается главным действующим лицом и *заказчиком* образования – любые попытки передать ответственность за его образование родителям, школе или государству рассматриваются как нарушение базовых прав личности и попытка лишения человека главенствующего дара – свободы. Другим важнейшим аспектом педагогического авангардизма является констатация постоянно возрастающего темпа перемен, делающих любого рода подготовку по лекалам прошлого не только бесполезным, но и вредным делом, поскольку приучает ребенка к действию в условиях, которых уже никогда не будет. С этим же связано и понимание кри-

зиса: он вызван как раз недореформированностью образования, попытками реакционных («государственнических») сил вернуться в невозможное прошлое фальшивого единообразия и бессмысленных повторений. Напротив, только разнообразие школ, норм, моделей, ориентация на поиск и распространение передового опыта могут обеспечить сохранение здоровья детей, их психологическое и физическое благополучие.

Качественно различаются отношения к учителю и педагогике. В первую очередь, следует отметить, что учитель оказывается, наряду со средой, родительской семьей, социальными партнерами образования, работодателями и т. д. одним из факторов образования. В той же мере, в которой образовательный процесс складывается из множества различных образовательных ситуаций, событий, условий и действий, фигура учителя также оказывается дополненной другими фигурами. Соответственно, педагогика как теория и практика педагогической («учебно-воспитательной») деятельности лишается своего привилегированного статуса и нуждается в дополнении со стороны других систем гуманитарного знания, в том числе социологии и психологии, демографии, экономики, политологии, теории и практики менеджмента и т. д.

Совершенно очевидно, что одни и те же явления и события рассматриваются представителями этих двух парадигм в совершенно различных логиках и приводят к прямо противоположным следствиям. Возьмем для примера, казалось бы, достаточно «деидеологизированный вопрос» о территориальной инфраструктуре развития образования.

С точки зрения педагогического традиционализма наличие учреждений образования является фактически синонимом наличия у любого населенного пункта перспективы; в этой связи первейшей задачей государственной образовательной политики оказывается сохранение сети школ и обеспечение их реальной, физической доступности. Разумеется, сторонники этой точки зрения признают проблему подготовки и удержания квалифицированных кадров для малокомплектных сельских школ, школ в удаленных районах, муниципалитетах и т. д., однако решение этих вопросов рассматривается как вторичное по отношению к главной проблеме – сохранению сети образовательных учреждений. Соответственно, муниципалитет, территориальное образование оказываются главным субъектом образовательной политики, и именно вокруг их деятельности складываются образовательные инновации [12].

Точка зрения сторонников образовательного авангардизма прямо противоположная: они исходят из того, что образование может успешно функционировать и развиваться только там, где есть достаточно длинные «цепочки прибавочной стоимости», где обеспечиваются концентрация, конкуренция и сотрудничество множества субъектов. Соответственно, целевыми образами развития образования оказываются не отдельные образовательные учреждения, разделенные десятками и сотнями километров (как это бывает в дальних районах не только Сибири и Дальнего Востока, но и Нечерноземья), но образовательные кластеры, обеспечивающие необходимые возможности кооперации образовательных учреждений разного уровня и вариативности образовательных траекторий.

Таким образом образовательная политика оказывается максимально дифференцированной: там, где уже сложились эффективные системы массового образования, необходимы дополнительные меры по увеличению вариативности, стимулированию проектной деятельности, кооперации и конкуренции. Там же, где плотность населения невысока и конкурентная среда не может быть создана в принципе, акцент должен делаться на переводе образования в онлайн-режим и построении дистанционных образовательных сетей, обеспечивающих получение всеми детьми качественного образования и вовлечение их во всю ту же глобальную систему взаимосвязей и передовых образовательных практик.

Еще больше проблем возникает в связи с определением места и роли научно-педагогических исследований в сложных образовательных системах. Если говорить о педагогической традиции, то в ее основе были два противоположно направленных движения. С одной стороны, педагогическая наука должна была доводить до конкретных продуктов (программ, учебников, пособий) политические идеи и указания; с другой стороны, педагогика была призвана описывать, анализировать, обобщать и распространять передовой педагогический опыт, делая его достоянием всех и каждого. При этом в каждом случае основным заказчиком научной деятельности выступает государство, а адресатом – учитель.

В той мере, в которой мы переходим в современную «авангардную» систему научно-образовательной деятельности, возникает совершенно иная инфраструктура ценностей и проблем. Речь идет о том, что сам образовательный заказ, равно как и система его выявления и управления реализацией, должны становиться предметом конструирования. Это предполагает гораздо большую роль и ответственность педагогической науки, использование широкого спектра методов, в том числе стратегического и инновационного менеджмента, диагностики качества и т. д. При этом речь идет о достижении некоторых ключевых показателей эффективности (KPI) безотносительно того, насколько традиционными оказываются средства и стратегии деятельности, не происходит ли ущемление интересов тех или иных «капитанов образовательной системы» и прочих символических ограничений.

В этих условиях прогресс в деле концептуализации и понимания происходящих в образовании процессов и возникших проблем оказывается обусловлен обнаружением некоторого нового способа зрения («оптики»), позволяющего рассматривать научные и образовательные практики во всем многообразии форм, в том числе переходных и нестабильных. Как уже было отмечено, многие подобные интерпретации восходят к трудам выдающегося социолога XX в. Пьера Бурдьё и, в частности, его исследованиям в области социологии науки и образования [1; 3; 11]. При этом следует особенно отметить следующее: методологический аппарат педагогического исследования и понятийные структуры П. Бурдьё до сих пор находились в совершенно разных пространствах. Мы полагаем *нашей задачей* показать, что именно формулировка методологического аппарата исследования есть то самое пространство, в котором действие полевых факторов и условий проявляется с наибольшей полнотой и очевидностью.

Абсолютно фундаментальным фактом для построения любого поля оказывается его производящий характер: в зависимости от того, в каком контексте

формируется то или иное поле, могут производиться знание, культура, власть и т. д. При этом не существует «чистых» полей, производящих только один вид «продукции», но сочетание различных тенденций и факторов определяет специфику производства. Как утверждал сам П. Бурдьё, поле науки является «сверхдетерминированным», то есть определяется, как минимум, двумя наборами факторов и установок – политических (приобретение власти и влияния) и эпистемологических (приобретение знания в соответствии с определенным рода условиями и требованиями).

Полевые представления П. Бурдьё превосходно решают еще одну вечную проблему научного познания – об объективности / субъективности научного творчества. Действительно, мы привыкли, что во введении к каждому научному труду (от курсовой работы до диссертации) обязательно присутствует описание объекта и предмета познания, которые мыслятся как некоторая «данность» исследователю. Между тем полевой подход различает за этой формальностью сложный процесс объективации и субъективации, то есть конструирования субъекта и объекта познания посредством ряда процедур: поступления в аспирантуру, заключения договоров между исследователями и образовательными учреждениями и т. д. Именно совокупность этих процедур, допусков, условий и условностей (в терминологии П. Бурдьё, «габитус») задает поле возможностей познания и одновременно является ограничивающим фактором для самой исследовательской практики.

Наконец, нельзя не отметить фундаментальной роли процедур включения и исключения полученного знания (иерархии и исключения). Любое приобретенное знание обязательно оценивается и встраивается в действующий социальный порядок на основе своей «общности», «значимости», «доказательности». При этом у любого знания есть риск вследствие тех или иных причин оказаться за пределами собственно научного поля, будучи признанным «ненаучным», «неконвенциональным».

Отметим, что концепция поля П. Бурдьё дает очень много с точки зрения понимания «макропроцессов» и понимания научной «марополитики», однако этого крайне недостаточно для понимания того, в чем заключается сама индивидуальная практика научно-педагогического познания и деятельности. И здесь нам на помощь приходит, как это ни парадоксально, психоаналитическая традиция, связанная с именем З. Фрейда [8], но существенным образом дополненная и развитая философом и антропологом XX в. Жаком Лаканом (1901–1981) [13]. Попытаемся вкратце обозреть возникающие в этой связи перспективы.

1. Три регистра действительности: бессознательное, воображаемое, символическое. Отправной точкой для психоаналитической интерпретации является понимание того, что реальность образования (как, впрочем, и любой социальной системы) всегда превосходит возможности нашего рационального сознания. Мы постоянно находимся в потоке неосмысленных переживаний, событий, встреч, эмоций, осознание и осмысление которых сделало бы нашу жизнь невыносимой. Именно поэтому они «протекают» через нас, как правило, не оставляя каких-то следов в сознании (откуда и берется наименование «бессознательного»). Другой регистр нашей действительности – это воображаемое, то

есть тот достаточно узкий сегмент реальности, которая переживается и опознается в качестве действий, мыслей, образов; именно в этом сегменте мы можем говорить о своих желаниях, мечтах, образах действия. Наконец, третий, самый узкий сегмент – это имеющаяся у нас нормативная символическая структура, упорядочивающая все происходящее через призму *желательного – нежелательного, возможного или ненужного* и т. д. По сути дела, это совокупность правил, норм, запретов, аргументов, обоснований, которыми мы пользуемся для того, чтобы регулировать свое собственное поведение или деятельность окружающих.

2. Все три регистра человеческой действительности оказываются отчасти совмещенными, отчасти противоречащими друг другу, во всяком случае преодоление их несовпадения / расщепления оказывается невозможным. Порожденный этими различиями конфликт может оказывать весьма значительное воздействие на поведение, особенно если символическая структура противоречит воображаемому или воображаемое оказывается в конфликте с бессознательным. Соответственно, каждый образовательный феномен оказывается дифференцирован: на *бессознательное* – нерационализируемый поток чувств; *воображаемое* – внутреннее представление происходящего и *символическое* – внешнюю структуру, придающую происходящему некоторый общезначимый и приемлемый смысл.

3. Основные ценности как образовательной, так и научно-исследовательской деятельности связаны не с поиском некоторой абстрактной «абсолютной истины», но с приращением некоторых символических капиталов – знания, известности и научного авторитета, финансовых ресурсов, карьерных возможностей и т. д. В этой связи деятельность и современного представителя образовательной практики, и педагога-исследователя оказывается ближе к деятельности аналитика и консультанта, исследующего рынок, осмысливающего существующие на нем лакуны и дефициты и помогающего обучающимся или педагогам в построении индивидуальных стратегий профессионального роста и повышения личностного статуса.

4. Это определяет и важнейшие отличия научно-гуманитарных и, в особенности, научно-педагогических исследований от исследований в сфере естественных наук: близость (и фактически неразличимость) полей научного производства, практической деятельности и научного признания определяет гораздо большую субъективность процесса и зависимость признания от поля, внутри которого оно было получено. В то же время все основные аспекты познавательной деятельности сохраняются: ориентация на некоторые символические структуры (публикации в высокорейтинговых журналах, получение научного признания), воображаемое (необходимость научных описаний и самоописаний, исследовательские протоколы); бессознательное (погружение в образовательную среду).

5. Получаемое в этой ситуации новое научное знание оказывается внутренне противоречивым. С одной стороны, его поиск инициируется ситуацией «преодоления зависимости» от тех или иных ограничений, понимания их природы и последующего преодоления. С другой стороны, результат научно-

педагогического исследования признается в этом качестве лишь в той мере, в которой он может быть использован для совершенствования системы управления и повышения эффективности действующей системы (так называемый критерий «практической значимости исследования»). Аналогичное противоречие существует и в сфере самосознания ученого: лично он пребывает в уверенности относительно собственной значимости и важности избранной темы, однако его реальное признание осуществляется только лишь через апелляцию к другим – участникам исследовательской деятельности, его наставникам и конкурентам.

6. Важнейшую роль в получении признания играет научный (иногда его называют методологическим или научно-методологическим) аппарат исследования. Основная его функция – переработка всего объема воображаемого, связанного с конкретным исследованием, и представление в виде более или менее обозримой и отчужденной от исследователя символической структуры. В этом отношении функция методологического аппарата сродни функции любого аппарата на химическом или металлургическом производстве: он структурирует процесс на ряд последовательных этапов; осуществляет фрагментацию и консолидацию содержания, оформляет его в некоторые типовые «блоки» и «изделия», обеспечивает «безопасность» и регулярность научного производства и т. д.

7. Исходной ситуацией научно-познавательной деятельности оказывается некоторый «энергетический рельеф». Это может быть некоторый опыт, который рассматривается как достойный, но отсутствующий у самого исследователя (исследования по описанию, обобщению и распространению передового педагогического опыта), либо разрыв между теми или иными требованиями (стандартами, нормативами) и существующими ресурсами и практикой их реализации. Соответственно, вопрос упирается в распределение энергий / ресурсов – не только финансовых, но и информационных, кадровых, наконец, сугубо человеческих эмоций и ярких ощущений. Одновременно это ставит под вопрос действующие «аппараты»: механизмы распределения энергии (финансирование, построение управленческих вертикалей и сетей), ее блокирования (например, через увеличение отчетности без изменения ресурса) или распыления (увеличение поручений и обязательств).

8. Противоречие исследования. Как правило, традиционная педагогика рассматривает противоречия как некоторый риторический феномен – говорится о документах и декларациях разных уровней и степеней обоснованности. Между тем формально-логические противоречия составляют лишь малую часть внутренних противоречий, задающих тематику и проблематику научного исследования. Противоречие в этом отношении ближе к понятию конфликта, возникающего между отдельными процессами, тенденциями и осознаваемого как нечто значимое. Наиболее значимые противоречия возникают между различными уровнями образовательной реальности и порождаемыми ими нормами: глобальным (глобальные тенденции), национальным (федеральное законодательство и стандарты) и микросистемным уровнями нормирования (индивидуальные стратегии, личностные ресурсы). Другая группа противоречий формируется между *модернистским* (ориентирующимися на логические принципы,

предметность) и *постмодернистским* (ориентированным на сетевые, проектные, коммуникативные стратегии деятельности) видением образования. Наконец, существуют противоречия между *системной* (опирающейся на совокупность внешних требований) и *личностной* (формирующейся в ситуации неадаптивной активности) интерпретацией субъекта образования.

9. Объективация научно-педагогического познания. Как мы неоднократно отмечали, человеческая реальность оказывается расщеплена неустранимым образом по самым разным основаниям и линиям. Одна из наиболее существенных в логике научно-педагогического исследования – это расщепление по линии «внешнего» и «внутреннего» объекта. Сама исследовательская практика становится возможной лишь в точке сопряжения этих двух образов: исследование должно быть изначально интересно его субъекту и находиться в некотором «внутреннем» плане мотивов, но его практическая реализация становится возможной лишь по мере того, как оно признается в качестве значимого для всей системы процесса, документируемого программами, договорами, грантами. Существующее между этими двумя объектами (точнее говоря, объективациями) напряжение в позитивном смысле осознается как «интерес», но в случае неблагоприятных условий может приводить к разрыву внутреннего и внешнего объекта и неблагоприятным последствиям. При этом исследователь либо превращается в управляемого робота, неспособного к простейшим самостоятельным действиям, либо же происходит нарциссическое замыкание, замещающее объективную реальность набором «само-процессов» (*самообразование, самовоспитание, саморазвитие, самореализация, самоопределение и т. д.*). Наличие «внешнего» и «внутреннего» объектов в состоянии напряжения обуславливает нетривиальность и содержательность процедур их взаимной конверсии: когда движение / изменение внешнего объекта требует адекватного концептуализации осмысления во внутреннем плане (интроекция) и, наоборот, когда изменения внутреннего образа действия трансформируются в новый способ мышления, деятельности или нормирования (проекция).

10. Представления и понятия. Одно из базовых различий, которое возникает в процессе исследовательской деятельности, – это противопоставление *первичных и вторичных* процессов и, как следствие, «представлений» и «понятий». Представления возникают во внутреннем плане вполне интуитивным способом, в результате комбинирования двух базовых механизмов: отражения (так называемый этап зеркала) и фантазирования. Первый компонент представляет собой результат уподобления внутренней реальности – внешней, второй – произвольного уклонения (фантазирования). В результате появляющиеся представления сочетают множество наблюдений и произвольных толкований, а их динамика крайне сложна и причудлива (первичные процессы). Научные понятия возникают во внешнем плане в результате специального отбора, систематизации и выстраивания первичных понятий (вторичные процессы), с учетом объективированных в текстах представлений предшественников, целевой направленности исследования и т. д.

11. Определечивание и методология исследования (механизмы стабилизации объекта). Действительно, возникающая реальность, в которой сопрягаются

внутренние и внешние детерминанты, сложные и многообразные мотивы и смыслы, представляет собой крайне неустойчивое образование. При этом мы достаточно легко можем вообразить две крайние точки этой реальности: с одной стороны, это идеал «человеко-машинного производства» (в значительной степени на который ориентировалась советская педагогика): построение замкнутой совокупности алгоритмов, позволяющей формировать у каждого человека заранее заданные свойства личности и деятельности; с другой стороны, это идеал постмодернистской произвольности, где ни одно действие не является обязательным и не имеет необратимых последствий, но представляет собой случайную игру с меняющимися ставками и по произвольным правилам. Понятно, что и абсолютная закономерность, и хаос не только недостижимы, но и, будучи реализованы, означали бы разрушение педагогического знания. В этой связи существует некоторый набор (никогда не артикулируемый и не рефлексированный вполне) техник и механизмов, обеспечивающих саму ситуацию научно-педагогического познания. Можно выделить следующие ценностные ориентиры действия этих механизмов:

- целеполагание и рефлексия. Важнейшая пара процессов, обеспечивающая, с одной стороны, продуцирование некоторого нового (будущего) содержания и смысла, а с другой – непрерывную критику и формализацию пройденного пути в известных понятиях и категориях;

- обеспечение постоянства и стабильности объекта. Смысл этих процедур в том, чтобы в течение всего процесса исследования объект познания не претерпел каких-то самопроизвольных изменений, которые бы влияли на результаты исследования. Кстати говоря, этим же в значительной степени и вызвана ориентация на «среднего» ученика и усреднение любых показателей, равно как и «усреднение» ученических результатов: чем более чувствительна любая система к случайным отклонениям и воздействиям (в том числе личностным особенностям учащегося или учителя, тем менее предсказуемым оказывается результат);

- обеспечение безопасности. Для реализации этой установки, создаются необходимые физические и психологические условия, поддерживаются «границы», соблюдаются этические протоколы и реализуются профилактические меры от агрессивных проявлений;

- интроекция и проекция. Любое исследование предполагает сочетание методов (механизмов) интроекции (усвоения и концептуализации во внутреннем плане внешних процессов) и проекции (перехода к утверждению и реализации внутренних норм и правил);

- ассоциирование и сепарация (изоляция). Сама формулировка объекта познания всегда происходит на пересечении действия этих двух механизмов: объект педагогического познания возникает лишь как результат обобщения значительного количества представлений, элементов, образов (будь то «педагогический процесс», «педагогическая система» или «технология»), однако не менее важен и противоположный механизм сепарации одного объекта и последующей изоляции объектов друг от друга;

– фантазирование и рационализация. Также пара взаимосвязанных процессов, один из которых представляет собой свободное творение новых представлений, а второй – их критику, упрощение, встраивание в логические и смысловые последовательности.

12. Метапедагогика (метанаучные исследования в образовании). Итоговый аспект приложения полевого подхода к проблематике педагогического исследования связан с пониманием внутренних ограничений самого научно-педагогического исследования. В действительности мы постоянно сталкиваемся с этими ограничениями, но чаще всего воспринимаем их как следствие каких-то внешних условий и обстоятельств: ошибками при составлении научного паспорта специальности; низкой квалификации исследователей, ограниченности ресурсов и т. д. Между тем существуют вполне определенные ограничения, налагаемые на научно-педагогическое исследование его природой. Как правило, речь идет о финансируемых государством исследованиях государственной образовательной политики, образ субъекта и объекта педагогического познания – это бесструктурный носитель совокупности психологических свойств, реализуемых в общественно одобряемой деятельности, наконец, все педагогические построения рассматриваются преимущественно в линейной логике – от целеполагания – к проектированию – реализации и контролю. При этом наиболее фундаментальные проблемы традиционно адресуются смежным наукам: социологии, философии, психологии и психоанализу. Между тем именно среди наиболее общих и сложных проблем (ресурсы образования и его развития, феноменология образовательных и познавательных потребностей, пространство и время существования образовательных систем) формируются актуальные поля будущих исследований сферы образования.

В заключение обратимся к двум проблемам: краткому обзору основных направлений и полей исследований в сфере образования (это исследование было выполнено на основе количественного анализа метрик SciVal в области образования, www.scival.com). А последняя задача будет заключаться в том, чтобы определить основные линии реструктуризации и развертывания научно-исследовательского дискурса в полевого подходе (на материале отдельного исследования).

Итак, семь основных направлений научных исследований выглядят следующим образом:

1. Государственная образовательная политика. Основные направления исследований здесь: оценка соответствий и напряжений между различными системами нормирования (образовательными и профессиональными стандартами, системами одноуровневой и многоуровневой подготовки), а также порожденными ими практиками разработки, экспертизы, реализации и обновления документов.

2. Трансформация содержания и технологий образования. Содержание и технологии образования вообще (и педагогического образования, в частности) должны быть осмыслены как результаты действия различных факторов, в том числе изменения нормативной базы и актуальных научных традиций, образовательной среды (в первую очередь, вследствие ее цифровизации); изменения со-

отношений теоретического, практического, проектного компонента в обучении и т. д.

3. Антропология образования. В рамках этого направления нуждаются в существенной ревизии базовые представления о человеке в образовательной сфере; в первую очередь сущность ресурсных состояний, природа и направленность образовательных потребностей, происхождение и влияние различных барьеров (социальных, духовных, этнокультурных) на образовательную деятельность, профессиональная и личностная идентичность участников образовательного взаимодействия, ресурсы образовательной политики и практики.

4. Стратегии индивидуализации и персонификации образования. Несмотря на то что принципы индивидуализации заявляются в качестве безусловной ценности образования на протяжении последних 2–3 десятилетий, их практическая реализация по-прежнему затруднительна. Причем здесь следует отметить не только объективные ограничения (необходимость в тьюторах, коучах и т. д.), но и ряд концептуальных проблем. Как мы уже отметили в нашем исследовании, некоторое «усреднение» является необходимым свойством любой образовательной системы, делающим возможной ее оценку и управление, соответственно, радикальная индивидуализация оказывается возможной лишь в ситуации выхода из образовательной системы (так называемый анскулинг, или хоумскулинг).

5. Методология наук об образовании в ситуации XXI в. Проблематика охватывает все аспекты: от политико-правовых оснований исследовательской деятельности в образовании и процессах его развития до методик выбора тем и подготовки проектных и квалификационных работ на уровне учащихся профильных классов и студентов младших курсов.

6. Стратегии развития образовательных систем педагогического образования в современном мире. Комплекс проблем упирается в невозможность построения единой наднациональной или даже федеральной стратегии, игнорирующей этнокультурные особенности, систему действующих учреждений общего и педагогического образования, традиции образовательных систем. Соответственно, возникает множество задач, связанных с описанием разнообразных практик, выявлением потенциала их развития и формирования действующих механизмов развития.

7. Межрегиональное и международное сотрудничество в области образования. Это относительно новый кластер проблем, происхождение которых обусловлено сложностью и неоднородностью образовательных опытов, необходимостью качественной реконструкции образовательной, исследовательской и управленческой деятельности при переходе к ситуации взаимодействия.

Таким образом, вся перечисленная выше проблематика может быть представлена и на уровне отдельного исследования через выделение четырех взаимосвязанных, но в то же время различающихся между собой дискурсов:

1. Дискурс актуализации. В его рамках определяются глобальное «вчера», «сегодня» и «завтра» исследования; формулируются актуальность и степень разработки темы; определяются тема и проблема; дифференцируются известные и проблемные зоны. Вся работа происходит в открытом научно-

образовательном пространстве на разных уровнях: глобальном, национальном, региональном, локальном.

2. Дискурс самоопределения исследователя. В рамках этого дискурса происходит формирование позиции автора с точки зрения фиксации «внутреннего» и «внешнего» объектов исследования, а также формализация целей и гипотезы исследования. Наиболее сложным здесь представляется целеполагание, предполагающее выделение и наложение нескольких перспектив: глобальной (вызванной деперсонифицированными силами и тенденциями), национальной (определяемой нормативными документами) и личностной проектной стратегией (фантазирование о желаемом). Реальная цель возникает, как правило, в результате компромисса желаемого и возможного, рационализации и отказа от деструктивных тенденций, выбора механизмов сепарации и удержания объекта.

3. Дискурс практики (процесса), включающий процедуры «озадачивания», планирования, проведения элементарных исследований (интервенций). На сегодняшний день это наиболее проблемная зона, поскольку именно здесь различие между «повседневностью» и ее символическим («методологическим») представлением оказывается наиболее значительными. Между тем именно здесь находятся свидетельства и атрибуты всех негативных проявлений современной научной педагогики – плагиата, коррупции, низкокачественного научного консультирования. Одновременно через осмысление существующих здесь проблем и соотношений возможно возникновение современных практик научного руководства, консультирования и сопровождения исследовательской деятельности.

4. Дискурс объективации. Финальным процессом в выполнении любого научного исследования оказываются формализация и представления научных результатов, экспликация научной новизны, теоретической и практической значимости, апробация и представление положений, выносимых на защиту. Не пытаясь объяснить все детали этого этапа, скажем лишь, что речь идет о множественных процедурах символизации проведенного исследования, конверсии его непосредственной «практики» в совокупность символических конструктов вдоль направлений *теоретическое – практическое, результат – эффект, более и менее значимое, сделанное – прогнозируемое* и т. д.

Список литературы

1. Бурдьё, П. Поле науки / П. Бурдьё // Социология под вопросом. Социальные науки в постструктуралистской перспективе: альманах Российско-французского центра социологии и философии. Пьер Бурдьё о науке как поле символического производства Института социологии Российской академии наук. – Москва : Практика ; Институт экспериментальной социологии, 2005. – С. 15–56.
2. Бурдьё, П. Практический смысл / пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкина, Н. А. Шматко ; отв. ред., пер. и послесл. Н. А. Шматко. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001. – 562 с.
3. Вакан, Л. Социология образования П. Бурдьё / Л. Вакан // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – Июнь – С. 93–101.
4. Диксон, П. Фабрики мысли / П. Диксон. – Москва : АСТ, 2004. – С. 44.
5. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : Издательство Прогресс, 1977. – 288 с.

6. Лакатос, И. Методология научных исследовательских программ / И. Лакатос // Вопросы философии. – 1995. – № 4. – С. 135–154.
7. Лакатос, И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. – Москва : Медиум, 1995. – 236 с.
8. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж-Б. Лапланш ; пер. Н. С. Автономова. – Москва : Высшая школа, 1996. – 623 с.
9. Бермус, А. Г. Репрезентация стандартизации педагогического образования в полевом подходе [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – Вып. 3 (27). – Электрон. дан. – DOI : 10.15393/j5.art.2019.4944 (дата обращения 16.02.2020).
10. Воробьев, Д. В. Конвенционализм и инструментализм в свете теории научно-исследовательских программ Имре Лакатоса [Электронный ресурс] / Д. В. Воробьев // Философия науки и техники. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 97–110. – Электрон. дан. – DOI:10.21146/2413-9084-2016-21-2-97-110 (дата обращения 16.02.2020).
11. Иванова, Н. А. Пьер Бурдьё о науке как поле символического производства и роли habitus'a в нем [Электронный ресурс] / Н. А. Иванова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2012. – № 4 (20). – Вып. 1. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pier-burdie-o-nauke-kak-pole-simvolicheskogo-proizvodstva-i-rol-i-habitus-a-v-nem> (дата обращения 16.02.2020).
12. Лызь, Н. В. Виды и формы педагогического знания [Электронный ресурс] / Н. В. Лызь // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 6. – С. 40–45. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-formy-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения 16.02.2020).
13. Наумова, Е. И. Концепция дискурсов Лакана: знание, наука, университет / Е. И. Наумова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 3. – Электрон. дан. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-diskursov-lakana-znanie-nauka-universitet> (дата обращения 16.02.2020).
14. Осипов, В. С. Парадигма права и юридическое научное сообщество (на основе концепции Томаса Куна) / В. С. Осипов // Вестник экономической безопасности. – 2017. – № 4. – Электрон. дан. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-prava-i-yuridicheskoe-nauchnoe-soobshchestvo-na-osnove-kontseptsii-tomasa-kuna> (дата обращения 16.02.2020)

References

1. 1. Burd'e, P. Pole nauki / P. Burd'e // Sociologiya pod voprosom. Social'nye nauki v poststrukturalistskoj perspektive: al'manah Rossijsko-francuzskogo centra sociologii i filosofii. P'er Burd'e o nauke kak pole simvolicheskogo proizvodstva Instituta sociologii Rossijskoj akademii nauk. – Moskva : Praksis ; Institut eksperimental'noj sociologii, 2005. – S. 15–56.2.
2. Burd'e, P. Prakticheskij smysl / per. s fr.: A. T. Bikbov, K. D. Voznesenskaya, S. N. Zenkina, N. A. SHmatko ; otv. red., per. i poslesl. N. A. SHmatko. – Sankt-Peterburg : Aletejya, 2001. – 562 s.
3. Vakan, L. Sociologiya obrazovaniya P. Burd'e / L. Vakan // Sociologicheskie issledovaniya. – 2007. – № 6. – Iyun' – С. 93–101.
4. Dikson, P. Fabriki mysli / P. Dikson. – Moskva : AST, 2004. – S. 44.
5. Kun, T. Struktura nauchnyh revolyucij / T. Kun. – Moskva : Izdatel'stvo Progress, 1977. – 288 s.
6. Lakatos, I. Metodologiya nauchnyh issledovatel'skih programm / I. Lakatos // Voprosy filosofii. – 1995. – № 4. – S. 135–154.
7. Lakatos, I. Fal'sifikaciya i metodologiya nauchno-issledovatel'skih programm. – Moskva : Medium, 1995. – 236 s.
8. Laplansh, ZH. Slovar' po psihoanalizu / ZH. Laplansh, ZH-B. Laplansh ; per. N. S. Avtonomova. – Moskva : Vysshaya shkola, 1996. – 623 s.

9. Bermus, A. G. Rerezentaciya standartizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v polevom podhode [Elektronnyj resurs] / A. G. Bermus // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2019. – Vyp. 3 (27). – Elektron. dan. – DOI : 10.15393/j5.art.2019.4944 (data obrashcheniya 16.02.2020).
10. Vorob'ev, D. V. Konvencionalizm i instrumentalizm v svete teorii nauchno-issledovatel'skih programm Imre Lakatosa [Elektronnyj resurs] / D. V. Vorob'ev // Filosofiya nauki i tekhniki. – 2016. – T. 21. – № 2. – S. 97–110. – Elektron. dan. – DOI:10.21146/2413-9084-2016-21-2-97-110 (data obrashcheniya 16.02.2020).
11. Ivanova, N. A. P'er Burd'e o nauke kak pole simvolicheskogo proizvodstva i roli habitusa v nem [Elektronnyj resurs] / N. A. Ivanova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. – 2012. – № 4 (20). – Vyp. 1. – Elektron. dan. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pier-burdie-o-nauke-kak-pole-simvolicheskogo-proizvodstva-i-rol-habitusa-v-nem> (data obrashcheniya 16.02.2020).
12. Lyz', N. V. Vidy i formy pedagogicheskogo znaniya [Elektronnyj resurs] / N. V. Lyz' // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. – 2014. – № 6. – С. 40–45. – Elektron. dan. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-formy-pedagogicheskogo-znaniya> (data obrashcheniya 16.02.2020).
13. Naumova, E. I. Konceptiya diskursov Lakana: znanie, nauka, universitet / E. I. Naumova // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. – 2015. – № 3. – Elektron. dan. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-diskursov-lakana-znanie-nauka-universitet> (data obrashcheniya 16.02.2020).
14. Osipov, V. S. Paradigma prava i yuridicheskoe nauchnoe soobshchestvo (na osnove koncepcii Tomasa Kuna) / V. S. Osipov // Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti. – 2017. – № 4. – Elektron. dan. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-prava-i-yuridicheskoe-nauchnoe-soobshchestvo-na-osnove-kontseptsii-tomasa-kuna> (data obrashcheniya 16.02.2020).