

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-1-9-32



Аргументационный ресурс в научной педагогике как объект исследования

А.В. Коржуев¹, С.А. Лесничук², Н.А. Контаров³

*Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова,
Москва, Российская Федерация.*

E-mail: ¹akorjuev@mail.ru; ²lesnichuk_s_a@staff.sechenov.ru; ³kontarov@mail.ru

Ю.Б. Икреникова

*Российская государственная академия интеллектуальной собственности,
Москва, Российская Федерация.*

E-mail: ikren@yandex.ru

✉ akorjuev@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Практика анализа используемой учеными-педагогами в последние годы аргументации проявляет случаи не критичного отношения к мнениям научных авторитетов, искажения при формулировке определений, некорректности при теоретических и эмпирических обоснованиях выводов, что свидетельствует о попытках методологического «вмешательства» в аргументационное поле науки об образовании. *Целью* данной статьи является выявление специфики научной аргументации в педагогике и разделение критериев ее соответствия методологической рамке на две части: тезирование «жестких» и «мягких» требований. *Методология, методы и методики.* Методами исследования стали анализ записей научных диалогов, текстов статей, монографий и диссертаций по педагогике на предмет аргументационной корректности; анализ методологической литературы по проблемам аргументации в различных областях знания; метод разделения науковедческого аргументационного поля исходя из особенностей предмета исследования педагогики, возможности его дефиницирования и построения теоретических схем. *Результатом* проведенного исследования является определение требований к научным аргументам в педагогике, опосредованных спецификой ее предметного поля: «жесткие» требования, к соблюдению которых необходимо стремиться; «мягкие» требования, которые можно было бы обозначить «смягчающими обстоятельствами», позволяющими ученым-педагогам ответить на критику, в основе которой лежит сравнение педагогической аргументации с аналогичными процедурами в науках. *Научная новизна* заключается в обосновании деления аргументационного поля (как компонента методологии педагогики) на «жесткие» и «мягкие» соответствия аргументов научной педагогики методологической норме. *Практическая значимость* результатов состоит в возможности использования представленного материала в качестве учебного контента для обучающихся по программам педагогического образования как ориентира при выполнении выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: научная педагогика, аргументация, эмпирические, теоретические и контекстуальные аргументы, методологическая корректность аргументации, «жесткие» и «мягкие» критерии

Для цитирования: Коржуев А.В., Лесничук С.А., Контаров Н.А., Икренникова Ю.Б. Аргументационный ресурс в научной педагогике как объект исследования. *Образование и наука*. 2025;27(1):9–32. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-9-32

Argumentation resource in scientific pedagogy as an object of research

A.V. Korzhuev¹, S.A. Lesnichuk², N.A. Kontarov³

I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ¹akorjuev@mail.ru; ²lesnichuk_s_a@staff.sechenov.ru; ³kontarov@mail.ru

Yu.B. Ikrennikova

Russian State Academy of Intellectual Property, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ikren@yandex.ru

✉ *akorjuev@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The analysis of the argumentation employed by scientists and educators in recent years reveals a tendency to adopt an uncritical attitude towards the opinions of scientific authorities, as well as distortions in the formulation of definitions and inaccuracies in both theoretical and empirical justifications of conclusions. These issues indicate attempts at methodological “interference” within the argumentative discourse in science education. *Aim.* The present research *aims* to identify the specifics of scientific argumentation in pedagogy and categorise the criteria for its compliance with the methodological framework into two parts: the formulation of “strict” and “soft” requirements. *Methodology and research methods.* The following research methods were employed: analysis of recordings of scientific dialogues, as well as texts from articles, monographs, and dissertations on pedagogy to assess argumentative correctness; analysis of methodological literature addressing the issues of argumentation across various fields of knowledge; and a method for dividing the field of scientific argumentation into two categories based on the characteristics of the subject of pedagogical research, including the potential for definition and the construction of theoretical frameworks. *Results.* The outcome of the study is the identification of the requirements for scientific arguments in pedagogy, shaped by the unique characteristics of its subject area. These requirements can be categorised into two types: “strict” requirements, which should be aspired to, and “soft” requirements, which can be described as mitigating circumstances that assist pedagogical researchers in addressing criticisms arising from comparisons between pedagogical argumentation and analogous processes in other scientific disciplines. *Scientific novelty.* The *scientific novelty* of this research lies in the justification for dividing the field of argumentation – an essential component of pedagogical methodology – into “hard” and “soft” criteria that align the arguments of scientific pedagogy with methodological norms. *Practical significance* of the results lies in the potential to utilise the presented material as educational content for students enrolled in pedagogical education programmes, serving as a guide for completing their final qualifying works.

Keywords: scientific pedagogy, argumentation, empirical, theoretical and contextual arguments, methodological correctness of argumentation, “hard” and “soft” criteria

For citation: Korzhuev A.V., Lesnichuk S.A., Kontarov N.A., Ikrennikova Yu.B. Argumentation resource in scientific pedagogy as an object of research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(1):9–32. doi:10.17853/1994-5639-2025-1-9-32

Введение

В классической логике уже достаточно давно сложилась типология аргументов, используемых представителями различных областей научного знания для доказательства или обоснования своих выводов и результатов. Однако научная педагогика только двигается в направлении приближения к доказательному формату, и в отличие от математических, технических и естественнонаучных областей знания не обладает достаточной степенью корректного аргументационного оформления выдвижения научных гипотез, рассуждений, умозаключений и выводов. Соответствующие претензии в адрес педагогики со стороны представителей наук «сильной гносеологической версии» и методологов сегодня звучат во весь голос. Анализ содержания научных работ, выступлений на конференциях, дискуссий в области образования и педагогики показывает, что зачастую авторами и участниками нарушаются логические нормативы научного дискурса, не получают адекватной реакции вопросы, ремарки, реплики, возражения партнеров по диалогу. Выявляется много примеров использования недопустимых аргументов и втягивания оппонентов в аргументационные «ловушки». Внимательный анализ этого критического контента показывает, что он справедлив лишь отчасти, и представители наук «сильной гносеологической версии» невольно сравнивают степень соответствия своих выводов методологическим нормам с гуманитарными (в частности, из области педагогики). Это во многих случаях не является корректным. Одним из смягчающих обстоятельств является то, что глоссарий современной педагогики полон нечетких определений базовых понятий, с большим трудом пробивают дорогу логически корректные способы выдвижения и обоснования умозаключений (как эмпирического, так и теоретического и контекстуального). Довольно часто используются индуктивные обобщения, хотя количественное отображение их достоверности проблематично. Дедуктивные умозаключения, часто применяемые в точных науках с развитым математическим аппаратом, в педагогике осуществить трудно. Актуальный для области образования причинный формат выводов также реализуем неоднозначно, поскольку в науке о человеке соблюсти, например, при введении какого-либо воздействующего фактора условие, именуемое «при прочих равных», довольно затруднительно. Являются объективными трудности ученых в процессе грамотного деления исследуемых содержательных полей образования на компоненты; аналогичные проблемы возникают при попытках грамотного классифицирования объектов и феноменов. Однако следует признать, что современный уровень методологической корректности научных аргументов в педагогике требует осмысления и попыток коррекции. Это отчасти обусловлено тем, что опосредованные концептуальными замыслами практические внедрения в образование исследо-

вательских замыслов являются социально значимыми и потому накладывают на ученых высокую степень ответственности за полученные результаты и их обоснованность.

Несмотря на то что в логике давно разработаны нормативы корректности приводимых в защиту собственного мнения и для опровержения чьего-либо аргументов эмпирического, теоретического и контекстуального типа, в педагогическом научном сообществе они не получили корректного внедрения и осмысления. Фиксируется множество некорректных обращений к мнениям авторитетов науки прошлого и настоящего, недостаточны с точки зрения содержательной и логической завершенности эмпирические интерпретации, а также теоретические умозаключения и выводы как утверждающего, так и опровергающего характера. Это обуславливает необходимость научного ответа на вопрос о том, как в условиях недостаточной методологической выстроенности самой педагогики обеспечить корректные взаимные опровержения и возражения участников диалогов. Потому в задачу данного исследования мы включаем выявление особенностей корректной аргументации (эмпирической, теоретической, контекстуальной) в содержательном поле научной педагогики, выявление возможности разделить в нем критерии методологической корректности на «мягкие» и «жесткие», предложив для первых образное клише «смягчающие обстоятельства методологического статуса». Такое разделение могло бы предоставить педагогическому научному сообществу ресурсы корректного ответа на критику со стороны представителей других областей знания.

Обзор литературы

Мы начнем данный раздел с констатации того, что проблемы научной аргументации и ее роли в процессе освоения содержания школьных и университетских учебных дисциплин широко представлены в отечественной и зарубежной научной литературе. Это ярко подтверждается в специализированном источнике, описывающем перспективы научной аргументации и ее значение для научного образования¹, а также рядом работ А. Ghanizadeh, А. Н. Al-Hoorie, S. Jahedizadeh [1], К. Šedřová, Z. Šalamounová [2], J. Clinton [3], В. В. Schwarz, М. J. Baker [4]. Различные аспекты аргументации в образовательном процессе отображают варианты включения ее логических и содержательных аспектов в аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов, встраивают обучение аргументации в процесс преподавания естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Известно достаточно представительное число работ, проецирующих обучение аргументации в сегмент формирования такого важного для личностной и социальной реализации качества, как критическое мышление: например, В. В. Schwarz, М. J. Baker [4], R. A. Morrow [5], P. Ellerton, R. Kelly [6], K. Marangio, J. Carpendale, R. Cooper et al. [7], J. M. Spector,

¹ Myint Swe Khine, ed. *Perspectives on Scientific Argumentation*. Springer Dordrecht; 2013. 292 p. doi:10.1007/978-94-007-2470-9.

S. Ma [8], P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski et al. [9]. Специальные университетские учебные курсы, посвященные атрибутированному аргументацией критическому мышлению, обсуждаются в статье R. H. Ennis [10]. Специфику использования аргументационного контента при обучении педагогической психологии, гражданских (юридических) и политических наук, подтверждая выводы количественно, выявляет D. Gronostay [11]. Системное рассмотрение роли и функций аргументации в процессе обучения (рассматриваются различные antecedentes, характеристики аргументационно корректного диалога и достигаемые образовательные приращения обучающихся) отображены в статье C. S. C. Asterhan, B. B. Schwarz [12]. Аргументационная палитра в цепочке «учебный вопрос – ответ ученика» в процессе учебного диалога рассмотрена в исследовании C. Rapanta, F. Macagno [13]. Обучению учителей и педагогических экспертов самого различного масштаба применению параметров и показателей для оценки эффективности педагогических концепций посвятили свою статью Cerro Martinez и соавторы [14].

Важность аргументационного контента в обучении, отображенная в массиве источников, рассмотренных выше, логически и содержательно обуславливает значимость обучения корректной аргументации самих практиков и теоретиков педагогики. Это обусловило наше обращение к массиву статей, посвященных корректной аргументации в гуманитарной науке. Важный в структуре научных аргументов контекстуального поля аргумент к авторитету подробно представлен в статье S. Lommi [15]. Недостаточная выверенность аргументационного поля современной педагогики и его текстуального отображения отмечаются в работах R. H. Ennis [10], C. Rapanta [16], H. Kallio, K. Virta, M. Kallio [17], F. Zenker [18] и ряда других авторов. В цитируемых статьях подчеркиваются сложность, многоплановость и многогранность предмета педагогического исследования, его количественная неотображаемость, что объективно обуславливает невозможность научных описаний и аргументирования по образцу «точных» и естественных наук. Вместе с тем C. S. C. Asterhan, C. Rapanta, F. Zenker, N. Snaza, H. Letiche и многие другие исследователи отмечают давно назревшую необходимость структурирования и систематизации массива эмпирических данных, а также исследовательских и содержательных подходов, теоретических построений – без этого корректная аргументационная работа невозможна.

Методологические проблемы аргументации в научной педагогике обсуждаются в работах F. Zenker [18], N. Snaza [19], H. Letiche [20], H. A. Alexander [21]. Речь в них идет главным образом о способах стилистического отображения теоретических, эмпирических и контекстуальных аргументов в пользу (или для опровержения) концепций сферы образования. Однако отмеченные авторы конкретных аргументов в пользу той или иной схемы формирования научного аппарата и логического инструментария для научной педагогики не предлагают. Аналогичная тематика аргументационного отображения и описания фрагментов и объектов образовательной действительности, конструи-

рования содержания педагогических понятий и категорий в педагогике, педагогической психологии, социологии предложена в работах С. Rapanta [16], P. A. Alexander [22], T. Leś [23], M. Koivuniemi, H. Järvenoja, S. Järvelä [24], M.-Y. Kim, I. A. G. Wilkinson [25], N. Irawan, T. F. Valentina [26]. Подводя итог обзору источников, обратимся к научному диалогу ученых и N. Snaza [19] и H. Letiche [20]. Названия и содержание двух статей свидетельствуют о неприглядности научного «портрета» педагогики: у H. Letiche – «невнятная педагогика» (прилагательное может быть синонимизировано как «трудно осознаваемая», «изумляющая своей запутанностью»), а у N. Snaza – «научно несостоятельная», «насыщенная хаосом педагогика».

В книге R. Voogart [27] недвусмысленно отмечается неудовлетворительное состояние языкового отображения корректной аргументации в научных (педагогических) и учебных текстах, что резко затрудняет логически и содержательно выверенный научный дискурс в области образования. На это обстоятельство указано и в работе С. Rapanta, F. Masagno [28]. Важность исследования конкретики аргументации в педагогике,двигающейся к выверенному современному диалоговому формату гуманитарной науки, отмечена в работе Nussbaum [29].

Приведенный научный обзор дает основания сделать вывод об актуальности выбранной темы исследования.

Методология, материалы и методы

Выбранная тема статьи методологического характера обусловила адресацию к выявлению научной и прикладной актуальности обсуждаемой проблематики – с этой целью был проведен обзор содержания зарубежных методологических источников, связанных с аргументацией в современном гуманитарном научном исследовании, а также по проблемам встраивания аргументации в образовательный процесс различного уровня и профиля. Это были книги и статьи, в которых проблема научных аргументов освещалась всесторонне и многопланово. Анализ текстов включал выявление значимости проблемы для различных сегментов практики школьного и университетского образования и анализа конкретных обучающих методик, способствовавших встраиванию аргументационного контента в процесс обучения различным дисциплинам. Это послужило основанием для вывода о крайней важности сформированности умений методологически корректного аргументирования у теоретиков и практиков образования. Анализ текстов как подтверждение актуальности темы статьи был дополнен рефлексией личного опыта авторов как участников научных дискуссий, руководителей и научных консультантов диссертантов по педагогическим наукам, рецензентов научных продуктов коллег. Данный анализ позволил сформировать исследовательский замысел, в основу которого легло проецирование общенаучных критериев аргументационной корректности (в отношении эмпирических, теоретических и контекстуальных аргументов) на предметное поле педагогики. Это позволило

разделить науковедческое поле педагогики на две части: а) сформулировав «жесткие» требования к педагогическим определениям, отображающие движение к аналогичным процедурам в науках «сильной гносеологической версии», отобразив аргументы в пользу корректности педагогических концепций, сформулировать требования к целесообразности введения в научный оборот педагогики новых определений; б) найти возможность сформулировать «мягкие» требования посредством образного их клиширования как «смягчающих обстоятельств», позволяющих ученому-педагогу адекватно отвечать на критику представителей точных наук, отнеся к ним возможность вместо родо-видового определения использовать контекстуальное и использовать предметные поля типологии вместо четких классификаций. Рефлексия результата (раздел «Обсуждение результатов») включала адресацию к недостаточно исследованному сегменту темы, связанному с аргументационной культурой, неприятием аргументационных ловушек и этически недопустимых аргументов.

Результаты исследования

Как объект научного исследования аргументационный ресурс научной педагогики в авторском понимании включает: а) особенности предъявления в выбранном содержательном поле трех известных в логике типов аргументов (эмпирические, теоретические, контекстуальные); б) выявление возможностей встраивания педагогических аргументов в методологическую рамку. Обсуждение особенностей аргументации в науках об образовании начнем с *контекстуального обоснования* и приводимых представителями исследовательской педагогики в защиту своих позиций адресаций к научным конвенциям. Это неотъемлемый и достаточно консервативный сегмент любой области знания, включающий основные понятия, их содержательное наполнение и способы представления (знаковые, символичные, словесные, графические), список научных авторитетов в различных направлениях в рамках одной крупной научной области, на мнения которых принято ориентироваться, а также основные положения (аксиомы, принципы, законы, исходные основания для нахождения следствий). Процесс достижения научного консенсуса по поводу любого из перечисленных компонентов достаточно длительный и неоднозначный даже в естественных науках и математике (например, неевклидова геометрия пробивала себе дорогу около 50 лет). В педагогике и других гуманитарных науках он в ряде случаев требует гораздо большего времени и весьма неоднозначен. Это не снижает значимости этапа формирования той или иной конвенции по поводу смысла научного понятия, категории, содержательного поля исходного положения теории. В связи со сказанным следует особо отметить ту особенность современного этапа развития науки, которая связана с наличием разветвленной сети каналов связи между отдельными учеными и научными коллективами, – такое расширение сферы научного взаимодействия крайне неоднозначно влияет на достижение в научном сообществе «когерентного звучания» элементов языка науки, согласованного смысла научных по-

студентов и всего того, что является ресурсом взаимопонимания различными учеными предлагаемых результатов и способов их достижения. С одной стороны, все отмеченное способствует увеличению скорости ознакомления научного сообщества с опубликованным результатом, увеличению числа откликов в единицу времени, а с другой, затрудняет процесс сведения сути этих неизбежно различающихся откликов к некоему целому, способному претендовать на статус научной конвенции.

Современная эпистемология выдвигает к аргументам по поводу истинности знания требование скрупулезной их оценки с точки зрения выбираемых авторами когнитивных систем отсчета и интервалов абстракции относительно обсуждаемой ситуации (применительно к которой защищается или опровергается конкретный тезис¹). Все отмеченное обусловлено многомерностью и многослойностью объекта педагогического исследования, возможностью формирования в исследовательском сознании нескольких не исключających друг друга образов с ограниченной «сферой действия». Проецируя это на современный этап развития педагогики, можно отметить не радующую методологический взгляд полифонию даже в исходных положениях и базовых понятиях: масса выдвинутых научными авторитетами существенно различающихся трактовок обучения, воспитания, педагогического и образовательного процесса, образовательных и воспитательных технологий «бьет в глаза» читателю педагогической литературы. Обзор, приведенный в работе «Методология педагогики»², показывает, что многие классические отечественные философы в области теории познания синонимизируют для гуманитарной области теорию и концепцию, этому взгляду вторит методолог педагогики А. М. Новиков. Есть и мнения о том, что концепция отделяется от теории по признакам новизны и оригинальности содержания описываемого пласта педагогики; ряд методологов педагогики предлагает считать концепцию одной из стадий процесса перехода знания к теоретическому уровню. Они обозначают теорию как финальную стадию разработки концепции, как некий сформированный после многократного выверения и экспертизы результат.

Такая полифония раскрытия двух науковедческих терминов, адресованная несогласованным мнениям *множества научных авторитетов* (потому мы поместили данный пример в раздел «Контекстуальная аргументация»), крайне затрудняет деятельность педагога-исследователя. И этому мы находим несколько причин, не сводимых к недостаточной грамотности исследователей. Главной является неопределенность самого термина «педагогическая теория», а точнее «рыхлость» понимания ее предметной спецификации. Энциклопедическое определение теории представляет ее как «форму достоверного научного знания о некоторой совокупности объектов, представляющую собой систему взаимосвязанных утверждений и доказательств и содержащую методы

¹ Lebedev S. A. The problem of scientific method in the logical positivism. Вопросы философии и психологии. 2017;4(1):11–34. doi:10.13187/vfp.2017.1.11

² Александрова Е. А., Асадуллин Р. М., Бережнова Е. В. [и др.] Методология педагогики / Под общ. ред. В. Г. Рындак. М.: ИНФРА-М; 2024. 296 с. doi:10.12737/monography_594a85bac8dd55.84618831

объяснения и предсказания явлений и процессов определенной предметной области». Все это вполне понятно применительно к математическим и естественно-научным теориям, в которых исходными основами является понятная с точки зрения достаточности (как по количеству, так и по смыслу) совокупность постулатов (или не выводимых теоретически законов). На основе этих постулатов формулируются утверждения (теоремы, леммы), способные быть логически безупречно доказанными с использованием операций следования, обобщения, экстраполяции, выявления необходимых и достаточных условий и ряда других. Однако многие из обозначенных позиций очень туманно осознаются применительно к педагогике. Даже если абстрагироваться от многомерности объекта педагогики, грамотно осуществив при исследовательском описании выбор интересующего ученого ракурса изучаемого феномена, то придется признать трудность научного оперирования с объектами, не позволяющими четкого количественного представления, описываемого неоднозначно интерпретируемыми качественными формами, иногда включающими метафорическую стилистику. Это дополняется трудностью корректного классификационного деления содержательных полей, проблемами в отображении связи части и целого, причины и следствия, необходимого и достаточного. Невозможна и включенная в определение теории операция доказательства – вместо нее имеет право быть использованной операция обоснования. Анализ множества педагогических работ самого разного масштаба и содержания приводит к выводу о том, что в ближайшем будущем однозначного решения вопроса о теоретическом статусе педагогического знания ожидать нет смысла. В связи с этим обозначенная выше полифония мнения авторитетов по поводу связи теории и концепции посредством методологического анализа приводит к общему знаменателю в педагогическом поле – мы считаем возможным сформулировать предположение о целесообразности конструирования *частных теоретических построений*, к числу которых отнесем определения феноменов и процессов, обоснованные с точки зрения их корректности; принципы; классификации и типологии; обоснованные с точки зрения корректности выдвижения гипотезы; концепции и концептуальные построения с различной степенью теоретической выверенности (сегодня они часто именуется концептуальными моделями). Подробный разговор о них пойдет в дальнейшем изложении.

А в данной части статьи мы считаем необходимым высказать соображения о корректности адресации педагога-исследователя к *научным авторитетам*. Анализ исследовательских продуктов (статей, диссертаций, монографий) показывает, что в данном ученом сообществе адресация к мнениям авторитетов часто общенаучным регламентам не соответствует: авторы текстов и выступающие на научных конференциях ограничиваются словами «как считает...», «по мнению...», «академик... писал...» и им подобными. Контекст цитируемого

¹ Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2001. Режим доступа: <https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com/8300-%D0%A2%D0%95%D0%9E%D0%A0%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 24.05.2024).

высказывания известного ученого; степень актуальности утверждения, относящегося к ранним периодам, в современном образовании; анализ высказывания на предмет использования слов в прямом или переносном значении (как и использования метафор и аллегорий), попытки перевести сказанное в том или ином прошлом на современный язык, за редким исключением, отсутствуют. Мы не встретили в многочисленных проработанных источниках и осмысления цитирующими авторами того, как сам научный авторитет пришел к выдвигаемому утверждению; очень редко сопоставляются высказывания по одним и тем же вопросам нескольких известных ученых. Перечисленное дает основания утверждать, что «смена знака» отмеченного негатива на положительный могла бы способствовать повышению степени методологической уверенности результатов наук об образовании.

В классической логике контекстуальное обоснование не ограничивается аргументами к авторитетам – оно включает и аргументы к вере, традиции, здравому смыслу. То, о чем шла речь в предшествующем абзаце, логично продолжить *аргументом к вере*. Отчасти это обусловлено появлением в последние три десятилетия в педагогическом контенте исследований религиозной тематики, явно свидетельствующих о приверженности к верованиям их авторов. В связи с этим мы хотели бы акцентировать внимание на научной вере, ориентированной на признание выводов доказательного (в педагогике – *обосновывающего*) формата, сочетающего корректное использование всех типов аргументов, выделенных в классической логике. Здесь будет уместен один пример из статьи А. Г. Рукавишникова, в которой автор утверждает, что «основная причина современного педагогического кризиса заключается в том, что педагогическая мысль оторвалась от христианской антропологии, что вслед за другими сферами культуры педагогика стала на путь секуляризации, отделения себя от веры, от Церкви. Преодоление педагогического натурализма, возврат к обоснованию педагогики в целостном христианском мировоззрении, привлечение идей христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики и есть та основная задача, в разрешении которой лежит ключ к плодотворному творчеству в сфере воспитания»¹. Эту цитату из работ В. В. Зеньковского автор продолжает критикой педагогического натурализма, якобы произрастающего из «рационалистических установок эпохи Просвещения, связанных с верой в возможность рационального переустройства жизни на началах разума и признанием того, что само переустройство жизни во власти человека»². Педагогический натурализм критикуется и по части его невнимания к проблеме смысла человеческой жизни и темам «смерти и спасения»³. Впитанное современной педагогикой из эпохи Просвещения акцентирование внимания на развитии только интеллектуальной сферы обучающихся также критикуется автором.

¹ Рукавишников А. Г. В. В. Зеньковский об эстетическом воспитании и натуралистических тенденциях в педагогике. Ценности и смыслы. 2017;5(75):104–118. doi:10.24412/2071-6427-2021-5-104-118

² Там же.

³ Там же.

Цитированный текст четко проявляет нормы религиозной веры, безо всякого обоснования устанавливает отключенность светской педагогики от проблемы смысла жизни и единственным средством возвращения педагогики к гуманистическому формату считает ее приверженность к христианству. Возможность осуществить это во внерелигиозном пространстве отрицается. Формула «верю, потому что верю» (ориентированная на каноны религиозного мировоззрения с необходимостью четкого следования им) в нашем понимании от обсуждаемой научной аргументированности отстроена. Не пытаясь обсуждать правомерность чувств верующих, мы все же отметим, что аргументационный научный ресурс такого исследователя весьма ограничен контекстуальным обоснованием догматического формата. Безосновательны и упреки в адрес современной светской педагогики в ориентации только на развитие интеллекта – эмоциональная сфера, сегмент ценностей также всячески акцентируются и подробно отображаются во множестве работ, не связанных с религиозной формой. Это стоит добавить неприятием научной педагогией слепой, безоглядной веры авторитетам, излишней привязанностью к традициям прошлого, вступающим в противоречие с меняющимися социальными условиями и научными нормативами.

Перейдем далее к обсуждению особенностей *теоретической аргументации* в педагогическом исследовании, акцентируя внимание на раскрытом выше термине «теоретические построения», к которым, в частности, относятся определения педагогических объектов и феноменов с сопровождающими их авторскими обоснованиями. Начнем с часто приводимого исследователями-теоретиками аргумента (или нескольких) в пользу необходимости введения в научный оборот нового понятия или его оригинального содержательного наполнения.

В устной беседе с руководителем много лет функционирующего научного семинара по педагогике в МГУ им. М. В. Ломоносова А. В. Боровских мы услышали определение научного диалога, на котором он серьезно настаивал: «диалог в науке – это кооперативная позиционная коммуникация, имеющая целью обогащение своей позиции за счет альтернативной». Сопоставление предложенного определения с энциклопедическим (диалог – научная, литературная или театральная форма устного или письменного обмена высказываниями между людьми) резко изгоняет из содержательного поля научного диалога множество его функций, например возможность участников прийти к научной конвенции по широкому кругу вопросов и проблем. Усеченное определение А. В. Боровских акцентирует внимание лишь на двух позициях участников диалога (авторской и альтернативной) – реальная практика наблюдения диалогов и участия в них показывает, что отмеченной диадой не ограничивается спектр позиций участников диалогов. Часто проявляются позиции, частично согласующиеся (частично различающиеся); позиции, противоречащие друг другу полностью или частично; позиции, различающиеся вследствие разных ракур-

сов рассмотрения педагогического объекта; наконец, позиции, дополняющие друг друга.

Продолжая перечень примеров некорректных авторских определений, обратимся к работе А. В. Боровских¹. Здесь аргументом введения авторских определений служит необходимость уточнения существующей трактовки *содержания образования* посредством его расчленения на два: содержание и содержимое. При этом *содержимое* определяется как «та материя, которая представлена в данной форме; оно объективно, зачастую вещественно, видимо». «Содержание субъективно, невидимо, может только мыслиться, является той функцией, которую эта материя выполняет в нашей жизни и деятельности²». К раскрытию *содержания образования* автор добавляет, что «для его представления необходимо увидеть совокупность мыслительных средств, позволяющих мыслить отношения между различными сущностями, с которыми мы имеем дело и в жизни, и в профессиональной деятельности³». Применительно к математическому образованию в качестве содержания автор выдвигает совокупность отношений между величинами и их изменениями, элементами фигур, что относит к уровню сущностей. Рефлексия такого определения, как минимум, дает право возразить по поводу усвоения отношений между разными элементами. Такое претенциозное теоретическое построение содержания математического образования упускает сами элементы, отношения между которыми должен усвоить ученик: неопределяемые понятия математики, аксиомы, теоремы, их следствия, леммы, знаковую систему отображения различных элементов и многое другое, что давно присутствует в работах методистов-математиков. Предлагаемое Боровских определение крайне трудно для понимания теоретиками образования и абсолютно непригодно для практиков: составить на его основе рабочую программу для учебной дисциплины, написать учебник или пособие вряд ли возможно.

Гораздо серьезнее наши возражения по поводу связи *содержания* и *содержимого образования*. Вчитываясь в предложенные А. В. Боровских определения, с некоторой долей вероятности можно предположить, что объективно существующее *содержимое* служит тем источником, из которого ученый черпает *содержание образования* – на традиционном языке, тот перечень элементов знания, которые должны быть усвоены, и та совокупность умений (компетенций), которыми необходимо овладеть. На это указывает предложенное автором разделение двух понятий на объективное и субъективное. Но и в этом случае использование двух однокоренных слов для обозначения существенно различающихся сущностей приводит к путанице. Она отчасти может быть преодолена (с учетом наших предложенных выше замечаний) заменой термина «содержимое» термином «источник содержания образования».

¹ Боровских А. В. О понятии математической грамотности. Педагогика. 2022;86(3):33–45.

² Там же.

³ Там же.

Приведем еще один пример. В статье А. М. Короткова с коллегами авторы предлагают определение региональной образовательной системы: «Региональная система образования – это целостная открытая система элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и действующая во внешней среде с определенной целью»¹. Очевидно, что левая часть «не покрываема» правой: в раскрывающей части лишь общие слова энциклопедического статуса, относящиеся к системам любой природы, не отображающие конкретику систем образовательных. Аналогичная ситуация и в предлагаемом Н. В. Бордовской определении педагогической концепции как «смысловой единицы теоретического схватывания причинно-следственных связей между педагогическими реалиями»². Предложенное раскрытие концепции неполное: даже если считать достаточным акцент на связях между педагогическими объектами и феноменами (хотя и это не вполне «покрывает» содержание концепций, и множество примеров из научной литературы это подтверждают), то причинно-следственный тип не единственный. Он дополняется в эпистемологии связями инспирационными, кондициональными (условными) и рядом других типов. Педагогические условия результативности (в ряде случаев эффективности) образовательных методик – неперемный атрибут исследований самого разного педагогического жанра и масштаба.

Приведенными примерами не ограничивается перечень некорректных примеров – по причине ограниченности объема текста статьи мы привели лишь наиболее часто встречающиеся, типичные, в которых «левая» и «правая» части не соответствуют друг другу, а также характеризующиеся многословием в «правой» части. Приведенная критика обуславливает и ряд конструктивных выводов.

Специфика требований корректности определений в педагогике с учетом многомерности и многоплановости ее объектов предполагает выдвижение ряда тезисов. Первым является нежелательность использования в «правой» (раскрывающей объект или феномен) части многозначных слов без уточнения контекстной конкретики. Вторым требованием (часто не соблюдаемым в педагогике) является обоснование числа признаков определяемого объекта в раскрывающей части – это «проявление» методологического критерия полноты представления обсуждаемого содержательного поля. Для того чтобы это не приводило к громоздкости раскрывающей части, обсуждаемое обоснование целесообразно дать в отдельном предложении. Анализ множества приведенных в педагогических текстах определений обуславливает формулировку третьего требования: в раскрывающей части следует избегать использования слов, требующих специального дополнительного раскрытия. Четвертым актуальным для педагогики требованием к определениям является необходимость фиксации того ракурса рассмотрения объекта или феномена, того угла зрения

¹ Коротков А. М., Штыров А. В., Земляков Д. В. Педагогический университет – структурообразующий элемент региональной образовательной системы. Ценности и смыслы. 2021;5(75):77–91. doi:10.24412/2071-6427-2021-5-77-91

² Бордовская Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы. Педагогика. 1998;8:23–34.

на него, которые предполагается раскрыть в «правой» части, например: образование как социокультурный феномен (1), как функциональная система адаптации личности к социальной и профессиональной деятельности (2); как отображение процесса педагогического взаимодействия во взаимосвязи всех его компонентов (3); как управляемая структура (4); как услуга, предоставляемая обществом индивиду (5) и ряд возможных других.

Мы решили не останавливаться на обсуждении такого теоретического построения, как гипотеза (этому посвящено множество научных публикаций), и перейти к аргументации в пользу той или иной педагогической концепции. Здесь мы считаем возможным отметить три аспекта. Если идет речь о современной педагогической концепции, то одним из трех типов поддерживающих аргументов может стать генезисный анализ, выявление «предпосылочной» антропологической концепции, рожденной в отдаленном прошлом, или философской идеи, лежащей в основе современного педагогического продукта. Естественно, с выявлением степени сохраняемости актуальности появившейся в прошлом концепции в условиях и реалиях современного образования. Во многих случаях такой анализ проецируется в область ценностей, среди которых важное место занимают ценности гуманизма. Однако, адресуясь к ним, современный исследователь проблем воспитания неизбежно столкнется с попытками мыслителей трансформировать гуманистическую платформу, например, с рожденным в 70-х гг. прошлого столетия утверждением Ихаб Хассана¹ о том, что пять столетий гуманистической парадигмы завершаются и на смену ей приходит постгуманизм, который пока находится в стадии теоретического оформления, но не учитываться наукой социогуманитарного профиля уже не может. Поскольку декларированный ранее человек гуманный постепенно насыщается постгуманистическим контентом, в котором главенствует «пост-человек», обладающий биологическим совершенством, способный конструктивно сочетать разум и восприятие искусственного интеллекта, являющийся органичной частью техносферы, в личности которого резко доминирует рациональное прагматичное начало.

Вторым комплектом аргументов в пользу той или иной педагогической концепции являются обоснования ее «вписываемости» в методологическую рамку гуманитарного знания:

а) четкая формулировка исходных положений с обоснованием степени их конвенционированности в научном сообществе, соответствие определений объектов и феноменов критериям корректности определений (их особенности в педагогике мы раскрыли выше);

б) внятное проявление характера связей между выдвигаемыми автором утверждениями, к числу которых, в частности, можно отнести связь между целым и частями, позволяющая понять «цепочку» педагогического замысла: цель, методы и средства ее достижения, способы диагностики степени дости-

¹ Hassan I. Prometheus as a preformer: towards a posthumanist culture? Georgia. 1977;36(4):830–850. Accessed May 23, 2024. https://www.academia.edu/1789520/Performer_or_Transformer_Prometheus_and_Posthumanism

жения педагогической цели (1), причинно-следственную связь между различными элементами (2); кондициональную, проявляющую совокупность необходимых и достаточных условий осуществления педагогического замысла (3); связь, выраженную словосочетанием «целевое обоснование», например, позволяющую считать позитивно ценным метод обучения, в результате применения которого повышается уровень сформированности конкретного учебного умения или качества личности (4);

в) как можно более четкое разделение элементов содержания по ряду позиций: предположение, требующее проверки (1), утверждение, основанное на анализе научных источников, опыта педагогической деятельности, тех или иных статистических баз данных (2), умозаключение индуктивного характера, сопровождаемое информацией о репрезентативности выборки, на основе обследования которой оно осуществлено (3), умозаключение на основе установления причинно-следственной связи (4), вывод на основе аналогии с подробным обоснованием ее правомерности (5) и ряд других.

Третий аспект аргументации в пользу той или иной педагогической концепции можно отнести как к теоретической, так и к эмпирической аргументации – он тезисно выражается как *рефлексия результатов внедрения опосредованной концептуальным замыслом модели в практику образования*. На основе концепции (концептуальной модели педагогического замысла) рождается нормативная модель, в которой отображаются методы трансформации образовательного процесса, позволяющие достигнуть поставленной цели. Эта модель предусматривает формы и способы оценки уровней сформированности тех умений, которые составляют основу замысла исследователя. В случае если исследователь предполагает сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп, то методологически корректным будет выявление статистической значимости различий результатов в двух группах школьников или студентов. Если положительного результата (повышения уровня сформированности умений или качеств личности) не выявляется или различие оказывается незначимым (случайным), то однозначного вывода по части аргументов в пользу выдвинутой педагогической концепции сделать нельзя. Поскольку в процессе экспериментальной деятельности могли произойти различные сбои, существенно нарушающие экспериментальную методику, в этом случае степень доверия к полученному результату резко снижена. Очевидно лишь то, что эксперимент необходимо повторять, внимательно относясь ко всем этапам его осуществления. И лишь если отрицательный результат повторяется, есть смысл корректировать нормативную модель и некоторую часть ее концептуальной основы. Однако нет оснований однозначно признать педагогическую концепцию и в том случае, если результат эксперимента проявляет статистически значимое различие показателей двух групп испытуемых. Здесь возможность выдвинуть аргумент в пользу концепции связана с необходимостью выявления *повторяемости* результатов в различных сочетаниях экспе-

риментальной и контрольной групп – на как можно более широкой выборке участников.

Эти соображения позволяют обосновать тезис о важности исследовательской теоретической интерпретации эмпирических результатов, поскольку остановка на интерпретации эмпирической позволяет снять лишь поверхностный пласт в понимании исследуемого феномена. Этот тезис может быть проиллюстрирован на примере анализа показателей исследовательской активности, отображенных в базе elibrary. Например, используемый этой базой индекс Хирша (если он равен N , то это есть число процитированных всеми зарегистрированными в базе авторами работ ученого, к которым цитирующие авторы обратились более N раз) не вполне достоверно отображает значимость исследований автора для научного социума. В частности, потому, что он не учитывает отображенных в отдельном сегменте базы чисел просмотров той или иной работы и ее загрузок читателями в собственные архивы. При малом количестве цитирований два отмеченных показателя могут быть численно гораздо большими числа цитирований. Это может быть объяснено тем, что, прочитав текст, зарегистрированный пользователь может архивировать в собственном сознании идеи автора, но не отобразить их в собственных научных текстах. Например, по причине несовпадения научных интересов и областей исследовательской деятельности читающего и цитируемого. Дополнительным соображением в пользу неполной адекватности индекса Хирша как показателя значимости работ автора может быть то, что отображенные базой цитаты не дифференцируются на положительные и отрицательные, а также на цитирования в книгах и статьях (или сборниках тезисов трудов научных конференций). Обсуждаемая база посредством фиксирования цитат не отображает степень участия в статье или книге различных соавторов. Все это свидетельствует о том, что эмпирическая интерпретация почти всегда целесообразно продолжаема скрупулезной теоретической интерпретацией зафиксированных результатов.

Обсуждение теоретической аргументации в научной педагогике необходимо дополнить адресацией выдвигаемых исследователями аргументов к соблюдению логической корректности и начать с того, что связано с известным законом исключенного третьего. Применительно к педагогическим концепциям анализ литературы выявляет множество авторских амбиций относительно собственных разработок, логически отображаемых так: исследуемое социально или личностно значимое приращение у школьников или студентов может быть достигнуто *только предлагаемым* (автором или коллективом исследователей) *способом*; если планируемые трансформации образовательного процесса исследовательское и практическое сообщество оставит без внимания, то негатив не заставит себя ждать. Говоря коротко, исследователь утверждает: проблему можно решить только так, как я предлагаю, или вообще никак невозможно. Аргументационно такое утверждение имеет практически нулевую достоверность. Она может быть повышена, например, попытками сравнить по

ряду параметров (готовность исследовательского или практического образовательного социума к внедрению разработок автора в практику; время, в течение которого прогнозируется достижение результата; ресурсная обеспеченность) несколько концептуальных и методических схем, позволяющих решить поставленную задачу. И в целом случаев, в которых можно в педагогическом поле применить закон исключенного третьего, очень немного. В подтверждение этому выводы автора данного закона Аристотеля, предлагавшего использовать его закон применительно к событиям настоящим или прошедшим, но не к будущим¹. Говоря простым языком: в некоторых реалиях прошлого принятый вызов, скорее всего, не имел альтернативы; но вызов, результаты которого адресованы будущему, альтернативу имеет.

В разделе, связанном с теоретической аргументацией, целесообразно обсудить навязанные рационалистическими (Р. Декарт) интенциями претензии к педагогике по части отсутствия количественных методов описания объектов и отображения получаемых результатов (всякая наука в той мере наука, в какой в ней присутствует математика). Здесь мы вновь обратимся к клише «смягчающие обстоятельства методологического плана» и отметим, что количественное описание объекта педагогики возможно далеко не всегда. Для таких качеств личности, как способность к эмпатии, нравственная культура, эмоциональный интеллект и ряда других, очень трудно подобрать адекватно описывающий их параметр. Более того, даже традиционно используемые шкалы (например, пятибалльная шкала оценок) страдают статистической недостаточностью как минимум потому, что не являются равномерными: интервал между четверкой и пятеркой вряд ли равен интервалу между четверкой и тройкой. Потому и не будет правомерным использование определенных по такой шкале оценочных показателей в статистических процедурах усреднения и других (которые даже в простейших задачах математической статистики неизбежны).

Весьма неоднозначно в теоретическом сегменте обсуждаемой темы и понятие «аргументационная достаточность». Аргумент подтверждающего характера (если идет речь о педагогической концепции) выставляет положительную оценку, как правило, только какой-то части концепции или следствию одного концептуального положения. Иногда аргумент нечетко логически отображается и требует дополнительного обоснования, в ряде случаев требуются стилистические уточнения.

Обсуждение результатов

Обоснованная в предшествующем разделе методологическая рамка аргументации в научной педагогике с точки зрения соблюдения в реальном педагогическом поиске представляет серьезную проблему и требует дополнительных комментариев. По сравнению с научными областями «сильной гносеологической версии» у педагогики нами выявлен ряд «смягчающих обстоя-

¹ Ивин А. А. Логика. М.: Гардарики; 2003. 320 с.

тельств». Вряд ли можно требовать от педагогических классификаций такой же четкости, которая характерна для естественных и математических наук, как с точки зрения полноты деления, так и по части непересекаемости выделенных классификационных компонентов. В контент специфики, обусловленной особенностями объекта педагогического исследования, мы включаем представленные критерии грамотности педагогического определения, дополнив их рядом важных соображений. Строгость, четкость, точность определений в области, изучающей качества личности, характеристики ее обучаемости, показатели степени сформированности позитивно ценных приращений, неизбежно погруженные в сегмент ценностей, качественно отображенные параметры образовательного процесса, ориентированного на достижение конкретных исследовательских целей, априори ниже, чем в науках, имеющих дело с абстрактными объектами. Потому на повестке дня во всем многообразии встает тема *искусства гуманитарного определения*. Первое, что в нее включается, целесообразный выбор ситуации, когда определение процесса или феномена необходимо, а при отсутствии такового рассуждение теряет конкретику и выверенность. Стремление дефинировать все объекты изучаемого поля рискует увести ученого в область банальностей. Это опосредует второе соображение: выбор наиболее адекватного конкретной исследовательской ситуации типа определения. Наиболее методологически ценно, но не всегда уместно родовидовое определение; в педагогических исследованиях часто достаточно и контекстуальное (во многих случаях уточняющее нечто ранее известное читателю научного текста и ориентирующее его на конкретику использования, на тот частный случай, в котором употребляется ранее известное общее). Например, В. С. Лазарев в своей статье¹ пытается дать определение опыта обучающегося, привязанное к конкретной ситуации: «Опыт – это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа». В этом случае родовидовое определение вряд ли было бы возможным и уместным.

Особо сложный случай – попытки авторов ввести собственные определения, и две неудачных иллюстрации мы привели выше. Кроме приведенных, известно множество примеров конструирования авторских определений посредством включения в педагогический глоссарий терминов из других научных областей. Известны попытки фокусирования в педагогическое поле фракталов, аттракторов, энтропии различных систем, конструирования не отображенных количественно параметров порядка, адресации к синергетической парадигме. Все это вносит в науку об образовании терминологическую разноголосицу, крайне затрудняет научное общение. Наша рефлексия обсуждаемой ситуации позволяет тезировать педагогическую терминологическую корректность и в качестве первого тезиса представить следующий: педагоги-

¹ Лазарев В. С. Научное объяснение компетентностного подхода в профессиональном образовании. Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017:7–14. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-obspechenie-kompetentnostnogo-podhoda-v-professionalnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 21.05.2024).

ческое наполнение вводимого в глоссарий нового понятия не должно противоречить тому смыслу, который вкладывался в него «родной» областью знания. Второй тезис отображает требование к автору найти внятное педагогическое звучание «инородного» термина, обозначить конкретный сегмент его эффективного действия. Третий тезис призван предупредить автора от повторения в содержании нового для педагогики термина того, что адекватно раскрыто авторами уже включенных ранее терминов. Четвертое требование отражает желательность корректного сопряжения нового термина с теми базовыми, которые проявили свою конструктивность в том или ином разделе педагогики. И наконец, пятым требованием вводящему новое определение автору является возможность на основе этой дефиниции построить оригинальную теоретическую схему какого-либо педагогического сегмента.

К числу заявленных выше «смягчающих обстоятельств» для научной педагогики можно отнести и неправомерность требования четких классификаций – разграничение предметных областей неизбежно приводит к пересечению классификационных компонентов. Тем не менее зачеркивать ее нельзя (она полезна и информативна), а присвоить ей статус типологии вполне корректно. Например, вошедшая в классические учебники классификация методов обучения по источнику приобретаемого учеником знания (методы словесные, наглядные, практические) такое пересечение наглядно проявляет. Или предложенная А. М. Новиковым классификация форм по направленности образовательной деятельности обучающегося «игра – учение – труд¹». Существенно пересекаются игра и учение: сегодня игровые формы обучения широко распространены как в школьном, так и в университетском образовании. Неправомерно и отделение учения от труда.

Отметим далее, что в реальной исследовательской практике обойтись одним аргументом или одним из трех типов невозможно и почти всегда проявляется «палитра аргументов». Это обусловлено тем, что научные дискуссии, споры, диалоги предполагают выставление их участниками друг другу цепочки дополнений, частичных согласий, опровержений, уточняющих вопросов и т. п. Современные научные дискуссии в педагогике далеки от однозначности ответов, мнений и решений. «Лицом к лицу» сталкиваются аргументы контекстуальные, эмпирические, сопровождаемые теоретическими построениями и выводами, выстраиваются аргументационные цепочки и сложные структуры. Реально происходившие педагогические дискуссии свидетельствуют о проявлении эффекта попадания участников в аргументационные ловушки. Они бывают связаны с неопределенностью исходного тезиса, намеренной или ненамеренной его заменой в дискуссионном процессе, выдвиганием одним из участников аргумента, не способного адекватно возразить оппоненту и другими обстоятельствами. Отсутствие аргументационной культуры часто превращает дискуссии и научные споры в разговоры глухих, когда высказывания участников не связываются друг с другом, аргументы бьют мимо цели.

¹ Новиков А. М. Словарь системы основных понятий: педагогика. М.: Эгвес; 2012. С. 48.

Приведенные соображения неизбежно заставляют вспомнить о том, что реальная научная деятельность проявляет тесную связь логики с риторикой. Это невольно включает в аргументационное поле *убеждение* одним участником дискуссии в своем мнении партнера или научного коллектива, что не позволяет игнорировать психологические компоненты научного диалога. Например, экспрессивность научной речи, защищающей или опровергающей тот или иной аргумент, ее метафорическую или эстетическую выразительность и ряд других. К сожалению, в реальных научных дискуссиях иногда фиксируются случаи психологического давления на оппонента, использование недопустимых аргументов. Среди них можно отметить аргументы к личности, когда не способный обосновать свое мнение корректным способом участник приписывает оппоненту порочащие мотивы, побуждающие выдвигать свое суждение, пытается его высмеять и опорочить различными нечестными способами, выходящими за рамки научной этики. К этому типу недопустимых аргументов можно отнести и «игру на тщеславии» оппонента, направленную на то, чтобы лестью и преувеличением его достоинств способствовать признанию им собственного мнения. Этот перечень можно продолжить и нечестным аргументом к авторитету, который признается оппонентом, апелляции к мнению авторитета, которое прямо к обсуждаемой дискуссионной теме не относится. Недопустимый контент аргументов, безусловно, включает и аргумент к невежеству оппонента, когда участник дискуссии приводит доводы из того содержательного поля, в котором оппонент несведущ и не способен выдвинуть контрдоводы.

Все перечисленное относится к тому пласту методологического знания, который именуется аргументационной культурой. Формирование такой культуры в педагогическом научном сообществе – одна из перспективных исследовательских тем.

Заключение

Анализ аргументационного ресурса современной педагогики в качестве актуального научного сегмента выявляет *аргументационную корректность* и позволяет сделать ряд выводов. К числу «жестких» требований, к которым в состоянии стремиться современный исследовательский педагогический социум, относятся:

1) корректное обращение ученого к мнению авторитета прошлого или настоящего, перевод его из статуса *непререкаемой истины* в статус *одного из возможных* умозаключения, вывода, способа решения задачи, требующих скрупулезного осмысления того, как цитируемый известный ученый пришел к своему утверждению, а также сравнения мнений нескольких авторитетов в конкретном содержательном сегменте;

2) корректные теоретические интерпретации (относимые к частным теоретическим построениям), которые применительно к педагогической концепции предполагают: а) выявление значимости и выверенности предпосылоч-

ной антропологической концепции, на которую ориентируется современная; б) как можно более ясную содержательную и логическую связь между отдельными концептуальными положениями (например, в цепочке «педагогическая цель – средства – предполагаемый результат и его рефлексия»); в) различие компонентов концепции по отношению к категории *выверенности* (предположение, подкрепленное конкретными обстоятельствами, результат индуктивного обобщения, результат на основе причинно-следственной связи, результат на основе аналогии); г) возможность построения на основе концептуальных положений внятной нормативной модели, которую можно трансформировать в обучающие и воспитательные методики, адекватные с точки зрения диагностики достигаемого результата;

3) корректные мотивы и ситуации, связанные с целесообразностью введения в научный оборот нового определения, попадающего в педагогику из другой области знания: а) непротиворечивость педагогического звучания термина тому, которое принято в «породившей» его области; б) существенное отличие содержания нового понятия от ранее использовавшихся в конкретном сегменте педагогики (отсутствие дублирования с незначительным различием); в) возможность на основе нового определения сконструировать такое теоретическое построение, которое позволит категориально сформировать отсутствующую к обсуждаемому моменту актуальную область педагогического знания и его поиска, обусловленную реальными (а не только стилистическими) потребностями обогащения теории и практики образования.

Клише «мягкие требования» целесообразно отобразить посредством «смягчающих обстоятельств», предотвращающих жесткие соотнесения теоретических построений педагогики с нормами наук «сильной гносеологической версии». К ним относятся: а) возможность наряду с родовидовыми использовать контекстуальные определения с ограничением на такие некорректные, которые абстрагируются от конкретики определяемого, заменяя ее стилистическими пассажами, не раскрывающими сути объекта или феномена; б) возможность замены классификаций объектов и феноменов типологиями, не претендующими на четкую полноту деления содержательного поля и непересякаемость элементов; в) возможность в большом числе случаев не обращаться в процессе подтверждения эффективности или результативности разработанных образовательных технологий к аппарату математической статистики.

Список использованных источников (References)

1. Ghanizadeh A., Al-Hoorie A.H., Jahedizadeh S. *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Springer Cham; 2021. 195 p. doi:10.1007/978-3-030-56711-8
2. Šedová K., Šalamounová Z., Švaříček R., Sedláček M. *Getting Dialogic Teaching into Classrooms*. Singapore: Springer; 2020. 184 p. doi:10.1007/978-981-15-9243-0
3. Clinton J. *Argument as Dialogue Across Difference: Engaging Youth in Public Literacies*. New York, London: Routledge; 2017. 178 p. doi:10.4324/9781315619590

4. Schwarz B.B., Baker M.J. *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2017. 294 p. doi:10.1017/9781316493960
5. Morrow R.A. Dialogue, critical thinking, and critical pedagogy. In: Peters M.A., ed. *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer; 2022:189–235. doi:10.1007/978-981-13-1179-6_320-1.
6. Ellerton P., Kelly R. Creativity and critical thinking. In: Berry A., Bunting C., Corrigan D., Gunstone R., Jones A., eds. *Education in the 21st Century: STEM, Creativity and Critical Thinking*. Springer International Publishing; 2021:9–27. doi:10.1007/978-3-030-85300-6_2
7. Marangio K., Carpendale J., Cooper R., et al. Supporting the development of science pre-service teachers' creativity and critical thinking in secondary science initial teacher education. *Research in Science Education*. 2024;54:65–81. doi:10.1007/s11165-023-10104-x
8. Spector J.M., Ma S. Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learn*. 2019;6(8). doi:10.1186/s40561-019-0088-z
9. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2015;85(2):275–314. doi:10.3102/0034654314551063
10. Ennis R.H. Critical thinking across the curriculum: a vision. *Topoi*. 2018;37:165–184. doi:10.1007/s11245-016-9401-4
11. Gronostay D. To argue or not to argue? The role of personality traits, argumentativeness, epistemological beliefs and assigned positions for students' participation in controversial political classroom discussions. *Unterrichtswissenschaft*. 2019;47:117–135. doi:10.1007/s42010-018-00033-4
12. Asterhan C.S.C., Schwarz B.B. Argumentation for learning: well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*. 2016;51(2):164–187. doi:10.1080/00461520.2016.1155458
13. Rapanta C., Macagno F. Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2023;11(3). doi:10.5195/dpj.2023.546
14. Martínez C.J.P., Catasús G.M., Fontanillas R.T. Impact of using learning analytics in asynchronous online discussions in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020;17:39. doi:10.1186/s41239-020-00217-y
15. Lommi S. Causal and epistemic relevance in appeals to authority. *Rivista Italiana di Filosofia Analitica*. 2015;6(1). doi:10.13130/2037-4445/4673
16. Rapanta C. Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue. *Informal Logic*. 2019;39(1). doi:10.22329/il.v39i1.5116
17. Kallio H., Virta K., Kallio M. Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*. 2018;7(2):94–122. doi:10.17583/ijep.2018.2789
18. Zenker F. Introduction: reasoning, argumentation, and critical thinking instruction. *Topoi*. 2018;37(1):91–92. doi:10.1007/s11245-016-9416-x
19. Snaza N. Aleatory entanglements: (post)humanism, hospitality and attunement – a response to Hugo Letiche. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2018;14:256–272. doi:10.1080/15505170.2017.1398700
20. Letiche H. Bewildering pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 2017;14:236–255. doi:10.1080/15505170.2017.1335662
21. Alexander H.A. What is critical about critical pedagogy? Conflicting conceptions of criticism in the curriculum. *Educational Philosophy and Theory*. 2016;50(10):903–916. doi:10.1080/00131857.2016.1228519
22. Alexander P.A. Reflection and reflexivity in practice versus in theory: challenges of conceptualization, complexity, and competence. *Educational Psychologist*. 2017;25(4):307–314. doi:10.1080/00461520.2017.1350181

23. Leś T. The research potential of educational theory: on the specific characteristics of the issues of education. *Educational Philosophy and Theory*. 2017;49(14):1428–1440. doi:10.1080/00131857.2017.1313716
24. Koivuniemi M., Järvenoja H., Järvelä S. Teacher education students' strategic activities in challenging collaborative learning situations. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2018;19:109–123. doi:10.1016/j.lcsi.2018.05.002
25. Kim M.-Y., Wilkinson I.A.G. What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2019;21:70–86. doi:10.1016/j.lcsi.2019.02.003
26. Irawan N., Valentina T.F. The language of argumentation: a book review. *Journal of Language and Education*. 2021;7(2):274–276. doi:10.17323/jle.2021.12538
27. Boogaart R., Jansen H., van Leeuwen M. *The Language of Argumentation*. Cham: Springer; 2021. 323 p. doi:10.1007/978-3-030-52907-9
28. Rapanta C., Macagno F. The dimensions of argumentative texts and their assessment. *Studia Paedagogica*. 2020;24(4):11–44. doi:10.5817/SP2019-4-1
29. Nussbaum M.E., Dove I.J., Putney L.G. Bridging dialogic pedagogy and argumentation theory through critical questions. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2023;11(3). doi:10.5195/dpj.2023.548

Информация об авторах:

Коржув Андрей Вячеславович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры медицинской и биологической физики Института цифрового биодизайна и моделирования живых систем Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-7454-038X. E-mail: akorjuev@mail.ru

Лесничук Светлана Анатольевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры биологической химии института Цифрового биодизайна и моделирования живых систем Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-5785-7297. E-mail: lesnichuk_s_a@staff.sechenov.ru

Контаров Николай Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры медицинской и биологической физики Института цифрового биодизайна и моделирования живых систем Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-0030-4867. E-mail: kontarov@mail.ru

Икренникова Юлия Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Российской государственной академии интеллектуальной собственности, Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-2141-6289. E-mail: ikren@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в исследовательскую работу.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 14.07.2024; поступила после рецензирования 21.10.2024; принята к публикации 04.12.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Medical and Biological Physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-7454-038X. E-mail: akorjuev@mail.ru

Svetlana A. Lesnichuk – Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Department of Medical and Biological Physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-5785-7297. E-mail: golowina.nataliya@yandex.ru

Nikolai A. Kontarov – Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Department of Medical and Biological Physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-0030-4867. E-mail: kontarov@mail.ru

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of General Educational Disciplines, Russian State Academy of Intellectual Property, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0002-2141-6289. E-mail: ikren@yandex.ru

Contribution of the authors. The contribution of the authors is equal.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 14.07.2024; revised 21.10.2024; accepted 04.12.2024.
The authors have read and approved the final manuscript.