

КОНЦЕПЦИЯ КАК ФОРМА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**CONCEPT AS A FORM OF SCIENTIFIC-PEDAGOGIC KNOWLEDGE****Е. В. Гелясина,***кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики частных методик и менеджмента образования ВОИРО***E. Helyasina,***PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Special Methods and Management of Education, VRIDE*

Поступила в редакцию 12.10.20.

Received on 12.10.20.

В статье осуществлен методологический анализ концепции как ключевой структурной единицы научно-педагогического знания. Рассмотрены два способа существования концепции. Раскрыты специфические черты концепции как зрелой формы научного знания и как особой прото-теоретической конструкции, в которой оформляется проектная идея. Описаны основные структурные элементы концепции, функционирующей в «проектном формате» и концепции, фиксирующей результаты апробации педагогической модели. Сформулированы показатели качества концепции как системы, отражающей авторский вариант зрелого научно-теоретического знания. Раскрыта сущность требований, предъявляемых к концепции, включаемой в систему научно-педагогического знания (смысло-содержательности, целостности, непротиворечивости, обоснованности, теоретической и эмпирической проверяемости, понятийно-терминологической адекватности, четкости, однозначности, динамичности).

Ключевые слова: научно-педагогическое знание, форма научного знания, концепция, структура концепции, качество концепции.

The article realizes the methodological analysis of concept as a key structural unit of scientific-pedagogical knowledge. It considers two ways of existence of concept. The paper reveals the specific features of concept as a mature form of scientific knowledge and as a special proto-theoretic construction where the project idea is formed. It describes the main structural elements of concept functioning in the "project format" and concept setting the results of testing the pedagogical model. The article formulates the indices of quality of concept as a system reflecting the author's variant of mature scientific-theoretical knowledge. It reveals the essence of requirements which are laid to concept included in the system of scientific-pedagogical knowledge (sense-content, integrity, non-contradiction, substantiation, theoretical and empirical checkability, notional-terminological adequacy, accuracy, definiteness, dynamic).

Keywords: scientific-pedagogical knowledge, form of scientific knowledge, concept, structure of concept, quality of concept.

Введение. Усиление роли методологии – характерная черта современной педагогической науки. Указанная тенденция связана с высокой социокультурной динамикой, порождающей не только количественный прирост научного педагогического знания, но и его качественные изменения, выражающиеся в усложнении используемых в исследовании теоретических конструкций, вводимых в них абстракций, знаковых моделей, описаний, выполненных в междисциплинарной логике, способов обоснования и эмпирической проверки. Все это актуализирует необходимость осуществления методологической рефлексии, обращения к основаниям теоретического педагогического знания. Ключевой структурной единицей, фундамирующей эти основания, выступает педагогическая концепция. Для выявления ее сущностных характеристик необходимо проследить генезис концепции как особого рода теоретической организованности.

Методы и материалы. Сформулированная исследовательская задача решается с использованием комплекса методов, обладающих различным диапазоном возможностей. Ведущая роль отводится диалектическому методу, позволяющему не только дифференцировать функционально различающиеся способы существования концепции как формы научно-педагогического знания, но и представить их как единство противоположностей (как «свое другое» по Г. В. Ф. Гегелю). С помощью

генетически-конструктивного метода выявляются сущностные характеристики педагогической концепции, способы ее разворачивания (движения) и оформления как синтетического абстрактного объекта метатеоретического уровня. Метод системного анализа дает возможность представить педагогическую концепцию в единстве всех ее компонентов и взаимосвязей между ними.

Материалом исследования послужили работы по философии науки, методологии педагогики.

Результаты и их обсуждение. Традиционным способом оформления теоретического фундамента педагогических моделей и разрабатываемых на их основе методик является концепция. Общепринятым в философии является понимание концепции как особого рода феномена, маркирующего способы существования динамично преобразующегося теоретического знания. При этом принципиальное значение приобретает осознание того, что на различных этапах получения знания оформляются два функционально различающихся способа существования концепции. Первый способ связан с ее пониманием, как наиболее зрелой (развитой) формы научного знания, которое выступает как результат проведенной исследовательской работы. При этом степень зрелости знания оценивается по ряду показателей: его теоретическая и эмпирическая обоснованность, корректность использования на-

учного языка, адекватность и непротиворечивость избранных методологических оснований. С этой точки зрения целесообразно рассматривать педагогическую концепцию как теоретическую систему взглядов, в которой аккумулированы представления об определенном педагогическом явлении, дана его интерпретация, раскрыты сущность, содержание, структура, закономерности, обуславливающие его функционирование и возможности преобразования.

Наряду с описанным выше, существует функционально иной – «проектный» – способ существования концепции. В этом случае концепция предстает как прото-теоретическая конструкция, которая в предельно общем виде фиксирует проектную идею, ведущий замысел, основания для создания модели и методики, требующей эмпирической проверки. Ключевой методологической процедурой, позволяющей создать такого рода конструкцию, является концептуализация. С помощью концептуализации представляется возможным онтологизировать новую педагогическую реальность, создать фонд предпосылочного знания, эксплицировать субъектный опыт исследователя. Описываемая процедура разворачивается в эпистемологическом, лингвистическом и логическом планах. Применение концептуализации как эпистемологической процедуры позволяет разработать методологическую базу исследования и создать авторское представление о путях решения поставленной проблемы. Концептуальное видение как развернутое предъяснение автором замысла преобразования, следуя Н. А. Масюковой [1], должно быть представлено в единстве пяти компонентов: проблемного, целевого, ценностного, теоретического, методолого-нормативного. О. С. Анисимов [2] настаивает на обязательном введении в «тело» концепции критериального компонента, характеризующего инструменты оценки качества результата, полученного при внедрении технологии, построенной в соответствии с концептуальным замыслом.

Лингвистический план концептуализации связан с выражением средствами языка проектируемой реальности. Этот процесс ориентирован на создание комплекса концептов – конструкторов-репрезентантов знания, «типизированных фрагментов опыта» [3], которыми оперирует исследователь в процессе научной деятельности и которые позволяют выразить в языке результаты проделанной работы. Концепты дают возможность исследователю осуществить квантификацию знания, представить его в концентрированном и семантически оконтуренном виде. Маркером концептуализации является максимальная семантическая определенность и информационная компрессия оформляемого научного знания. Важно отметить, что концепты выполняют не только номинативную, но и когнитивную

функцию. Они являются точкой схождения плана порождения мысли и плана ее выражения.

Логический план концептуализации эксплицирует исследовательскую стратегию и используемый в исследовании логический аппарат. Общеизвестно, что отличительной чертой любого научного изложения (в том числе и того, которое посвящено раскрытию сущности создаваемой концепции) является организованность и эпистемологическая упорядоченность. Последняя достигается через планомерное разворачивание мысли от постановки проблемы к формулировке целей, описанию методов, использованных материалов, идей, выступающих основой для проектирования (создания авторского видения), аргументации изложенных положений, созданию модели-гипотезы. В условиях методологических построений реализация трех описанных выше планов концептуализации позволяет создать концепцию – обобщенное идеализированное авторское видение проектируемой педагогической реальности, которое является основой для разработки преобразующей модели.

Топографически в архитектуре научного знания два вышеуказанных способа существования педагогической концепции могут быть представлены как две точки, принадлежащие одной плоскости, но находящиеся на разных витках диалектической спирали. Концепция как оформленное, доказанное и достоверное научное знание (первый способ существования концепции) «сворачивается в метод» (В. П. Кохановский [4]) и выступает в качестве теоретического фундамента для разработки новой проектной идеи – концепции, понимаемой как обобщенный авторский замысел. Тем самым концепция, представленная как зрелая форма научного знания, выполняет методологическую функцию.

Для решения исследовательской задачи, связанной с выявлением сущностных характеристик концепции как формы существования научного педагогического знания, считаем необходимым наряду с выявлением способов ее (концепции) существования и определением функций, обратиться к рассмотрению феномена «научная теория».

Анализ работ В. П. Кохановского [4], А. Л. Никифорова [5], Г. И. Рузавина [6] позволяет вычленить комплекс существенных признаков научной теории:

а) системность, точность, эмпирическая проверяемость, доказательность, непротиворечивость, простота и изящество изложения;

б) описание и объяснение довольно объемного фрагмента действительности, упорядочивающее представления о нем, дающее возможность предсказывать появление новых фактов и указывающее путь развития знания;

в) наличие определяющего начала (совкупности научных законов) и характеристика процесса получения нового знания;

г) использование научного языка (применение специального понятийно-терминологического аппарата).

Сущность научной теории как способа существования знания обуславливает специфику ее структуры. Следуя А. А. Ивину [7], состав теории выглядит следующим образом: 1) исходные основания теории (фундаментальные понятия, принципы, законы); 2) идеализированный объект теории; 3) логика теории (множество допустимых в данной теории правил вывода и способов доказательства), 4) совокупность законов и утверждений, логически выведенных из основоположений теории.

Авторы работ, к которым мы обращались выше, рассуждая о научной теории, имели в виду естественно-научные теории. Педагогика, как известно, принадлежит к гуманитарным наукам, а, следовательно, и теории, разрабатываемые ею, имеют гуманитарный характер. Гуманитарные теории, будучи специфическими по своему объекту и предмету, нуждаются в разработке «собственного набора» существенных характеристик. Объект гуманитарных теорий, следуя М. М. Бахтину, – «выразительное и говорящее бытие» [8, с. 410], несомненно и несомпадающее с самим собой, объективно «неисчерпаемое в своем смысле и значении» [8, с. 410]. Важным моментом для понимания сущности гуманитарных теорий является осознание специфики процесса их получения. Если в естественных науках исследователь определенным образом дистанцирован от объекта изучения, то в гуманитарных науках исследователь включен в него и может оказывать на него определенное влияние. Как отмечает Л. А. Микешина [9], содержание гуманитарного знания является неотъемлемой частью «социальной позиции» исследователя.

Специфическое положение среди гуманитарных теорий занимают педагогические теории. Они были предметом специального изучения, проведенного Н. И. Болдыревым [10], С. В. Бобрышовым [11], М. В. Богуславским [12], М. А. Даниловым [10], В. И. Загвязинским [13], Б. И. Коротяевым [14], В. В. Краевским [15], А. М. Сохором [16], К. Е. Сумнительным [12]. В частности в работе Б. И. Коротяева [14], где сделана попытка отрефлексировать педагогическую теорию, отмечается, что под это понятие могут быть подведены только фундаментальные системы знаний. Поэтому традиционно называемые теориями разделы педагогики (теория обучения, теория воспитания) являются ими лишь по формальным признакам. Системное, логически организованное изложение названных разделов – необходимый, но не достаточный признак педагогической теории. Существенные признаки педагогической теории названы в работе А. М. Сохора [16]. По его утверждению педагогическая теория обладает всеми признаками, характерными для

любой научной теории: системностью, логичностью, доказательностью, эвристичностью, прогностичностью, структурностью, выводимостью следствий, эмпирической проверяемостью, наличием в структуре идеализированного объекта и логического аппарата.

Анализ вышеперечисленных работ по методологии педагогики позволяет сформулировать основные качественные показатели педагогической теории: 1) теория должна задавать понимание сути практической проблемы, на разрешение которой она была направлена; 2) в теории находит отражение анализ исторического периода и сложившейся социокультурной ситуации, в которых она создавалась; 3) четко определены научные понятия, составляющие каркас теории, построены связи и показаны отношения между ними; 4) охарактеризован эмпирический фундамент теории; 5) описан идеализированный объект, зафиксировано то, в чем состоит суть идеализации, осуществленной на этапе разработки теории и каково ее назначение. Как отмечает в этой связи В. В. Краевский [15], создавая теоретическую модель, исследователь превращает объекты, имеющие принципиально бесконечное множество свойств в объекты, характеризующиеся ограниченным (конечным) числом свойств, связей и отношений. Это не означает, что изучаемые объекты утрачивают все свои иные свойства, кроме тех, что «запечатлел» исследователь. Речь идет лишь о том, что все те свойства, которые не принимаются в расчет исследователем, временно остаются вне поля его внимания; 6) педагогически адекватным языком изложены основные положения рассматриваемой теории; 7) четко сформулированы следствия теории; 8) выявлены закономерности, составляющей ядро теории; 9) всесторонне, с позиций рассматриваемой педагогической теории, охарактеризованы педагогические явления; 10) объяснены механизмы протекания педагогических явлений; 11) определены прогностическая и эвристическая ценность представленной научной теории; 12) обозначены направления использования педагогической теории для решения практических педагогических задач; 13) прочерчены возможности использования педагогической теории как основы для нормирования педагогической деятельности; 14) заданы границы применимости теории.

Следует заметить, что не так много существует педагогических описаний, позиционируемых в литературе как педагогические теории. Среди них не так много тех, которые соответствуют в полной мере всем вышеперечисленным критериями. В этой связи чаще прибегают к оформлению научных знаний в виде педагогических концепций. По замечанию М. Г. Ярошевского [17], в психологическом знании, как ни в каком другом, отражается личностно-пси-

хологическое начало его автора. Считаем, что это утверждение не менее справедливо в отношении педагогического знания, в силу чего на сегодняшний день существует довольно большое число разнообразных педагогических концепций.

В философском определении понятия «концепция» [18] обращено внимание на ее обусловленность личностным знанием. Однако это не освобождает знание, оформляемое в виде концепции от необходимости быть организованным в виде системы. Именно поэтому вслед за С. В. Бобрышовым [11] мы рассматриваем научную педагогическую концепцию как теоретико-методологическую систему взглядов, обуславливающую целостное понимание и интерпретацию педагогического явления. Структура научной педагогической концепции (согласно С. В. Бобрышову [11]) включает компоненты, отражающие: а) проблему, решение которой предложено в концепции; б) идеи, воплощающие основной ее замысел; в) базовые научные понятия; г) исследовательскую логику; д) суждения о требуемом содержании, наилучших формах и методах воспитания и обучения. Разделяя представленную точку зрения, считаем возможным дополнить предложенную структуру компонентами, в которых будут зафиксированы: 1) целевой ориентир функционирования педагогической системы, описанной в концепции; 2) критерии сформированности образовательных приращений обучающихся (воспитанников); 3) диагностическое обеспечение образовательного процесса; 4) социально-психологические и педагогические условия эффективной реализации идеи, заложенной в концепции.

Обогащенная структура может быть взята за основу для построения методологической схемы, применяемой для описания (а на этапе экспертизы и оценивания) созданной педагогической концепции. При этом представляемая концепция должна удовлетворять ряду требований: смысло-содержательности, целостности, непротиворечивости, обоснованности, теоретической и эмпирической проверяемости, адекватности, четкости и однозначности используемого в ней понятийно-терминологического аппарата, динамичности. Дадим краткую характеристику каждому из названных требований.

Соблюдение требования **смысло-содержательности** предполагает такую организацию полученного знания, которая бы с одной стороны представляла собой определенным образом упорядоченную совокупность элементов, описываемого в концепции педагогического феномена, а с другой – отличалась новизной и оригинальностью предлагаемого способа его (феномена) понимания. Кроме того, данное требование предусматривает: а) наличие в концепции стержневой идеи, вокруг кото-

рой выстраивается система нового знания; б) четкую прослеживаемость ведущего замысла и конструктивного принципа, лежащего в основе осуществляемых преобразований.

В соответствии с требованием **целостности** концепция должна быть представлена в единстве слагающих ее компонентов. Однако недостаточно подробно и в определенной последовательности описать каждый отдельный компонент. Следует отразить связи и отношения компонентов, обеспечивающие приобретение системой нового интегративного качества.

Требование **непротиворечивости** относится к ряду классических критериев научности знания. В формальной логике непротиворечивость трактуется как свойство системы, заключающееся в невыводимости из нее противоречия. Выработка непротиворечивого знания способствует определению единых методологических и аксиологических оснований.

Требование **обоснованности** принадлежит к числу тех стандартов, выполнение которых, по замечанию В. А. Лекторского [19], является необходимым условием допуска результата деятельности ученого в систему научного знания. Обосновывая полученный результат, исследовать должен изложить все положения, принимая которые за истинные, повышается доверие к излагаемому знанию и его принятие. Традиционно обоснованность обеспечивается выверенностью и адекватностью методологического фундамента, наличием логического аппарата исследования, привлечением в качестве доказательной базы эмпирического материала.

Соблюдение требования **теоретической и эмпирической проверяемости** связано с обеспечением согласованности положений предъявляемой концепции с основополагающими педагогическими законами, принципами, теориями, с одной стороны, и экспериментальными данными – с другой.

Анализ научной концепции с точки зрения **адекватности, четкости и однозначности используемого в ней понятийно-терминологического аппарата** – необходимый элемент оценки ее состоятельности. Как подчеркивает В. В. Краевский [20], при описании педагогической концепции очень важен используемый язык, выбор сферы из которой заимствуются понятия. У рассматриваемого требования есть еще одно проявление, связанное с необходимостью преодоления наукообразия, псевдонаучности, «имитации науки».

Требование **динамичности** подразумевает трехаспектную оценку изложенного в концепции знания. Первый аспект связан с оценкой трансформируемости знания, второй – с оценкой его устойчивости по отношению к вновь обнаруживаемым научным фактам, третий – с определением степени «деперсонализированности» (термин Г. И. Рузавина [6]), отража-

ющей принципиальную возможность превращения индивидуального знания в достояние педагогического сообщества.

Выводы

1. В методологии педагогики на основании функционального признака целесообразно различать два способа существования концепции как формы научного педагогического знания. Первый из них задается пониманием концепции как развитой (наиболее зрелой) формы научного знания, являющегося результатом исследовательской деятельности. Второй – как способа предельно общего представления проектной (авторской) идеи.
2. Концепция как развитая форма научного знания представляет собой теоретическую систему взглядов, в которой оформляется целостное авторское видение педагогического явления, дана его интерпретация, раскрыты сущность, содержание, структура, механизмы, закономерности, лежащие в основе его функционирования и преобразования.
3. Концепция как система, отражающая авторский вариант зрелого научно-теоретического знания, имеет следующий состав: 1) ведущая проблема, решение которой предложено в концепции; 2) анализ сложившейся социокультурной ситуации, породившей проблему; 3) целевой ориентир функционирования педагогической системы, описанной в концепции; 4) идеализированный объект концепции; 5) базовые научные понятия (концепты, метафоры), образующие понятийный каркас концепции; 6) методологические основания, подходы, прин-

ципы, логика и методы решения поставленной проблемы; 7) закономерности и принципы, составляющие теоретическое ядро концепции – идеи, отражающие суть авторского замысла, суждения о требуемом содержании, наилучших формах, методах, средствах, технологиях; 9) критерии сформированности образовательных приращений обучающихся; 10) диагностическое обеспечение образовательного процесса, 11) социально-психологические и педагогические условия эффективной реализации идеи, заложенной в концепции.

4. Концепция как наиболее зрелая форма научно-педагогического знания должна удовлетворять ряду требований: смысло-содержательности, целостности, непротиворечивости, обоснованности, теоретической и эмпирической проверяемости, понятийно-терминологической адекватности, четкости и однозначности, а также динамичности.
5. Концепция, выступающая в роли прототеоретической конструкции, представляет собой форму существования научного знания, отражающего ведущий авторский замысел, на основании которого планируется создать модель и методику преобразования объекта управления. Концепция, функционирующая в «проектном формате», включает компоненты, отражающие: 1) результаты проблематизации; 2) особенности целеполагания; 3) теоретические и аксиологические основания процесса преобразования объекта; 4) идеи по преобразованию объекта; 5) критерии эффективности проведенных преобразований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Масыкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масыкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
2. Анисимов, О. С. Методологический словарь для стратегов [Электронный ресурс] / О. С. Анисимов. – Режим доступа: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV2.pdf>. – Дата доступа: 01.04.2019.
3. Карасик, В. И. Этноспецифические концепты / В. И. Карасик // Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Пименова. – Кемерово : Графика, 2004. – Вып. 4. – 206 с.
4. Философия науки в вопросах и ответах : учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхи. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 346 с.
5. Никифоров, А. Л. Философия науки: история и методология : учебное пособие / А. Л. Никифоров. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1998. – 280 с.
6. Рузавин, Г. И. Методы анализа и построения научных теорий [Электронный ресурс] / Г. И. Рузавин. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/9577.php>. – Дата доступа: 29.12.2014.
7. Ивин, А. А. Современная философия науки / А. А. Ивин. – М. : Высшая школа, 2005. – 592 с.
8. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
9. Микешина, Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учебное пособие / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. – 464 с.

REFERENCES

1. Masyukova, N. A. Proektirovanie v obrazovanii / N. A. Masyukova ; pod red. B. V. Pal'chevskogo. – Minsk : Tekhnoprint, 1999. – 288 s.
2. Anisimov, O. S. Metodologicheskij slovar' dlya strategov [Elektronnyj resurs] / O. S. Anisimov. – Rezhim dostupa: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV2.pdf>. – Data dostupa: 01.04.2019.
3. Karasik, V. I. Etnospecificheskie koncepty / V. I. Karsik // Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku : ucheb. posobie / отв. red. M. V. Pimenova. – Kemerovo : Grafika, 2004. – Vyp. 4. – 206 s.
4. Filosofiya nauki v voprosah i otvetah : uchebnoe posobie dlya aspirantov / V. P. Kohanovskij, T. G. Leshkevich, T. P. Matyash, T. B. Fathi. – Rostov n/D. : Feniks, 2007. – 346 s.
5. Nikiforov, A. L. Filosofiya nauki: istoriya i metodologiya : uchebnoe posobie / A. L. Nikiforov. – M. : Dom intellektual'noj knigi, 1998. – 280 s.
6. Ruzavin, G. I. Metody analiza i postroeniya nauchnyh teorij [Elektronnyj resurs] / G. I. Ruzavin. – Rezhim dostupa: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/9577.php>. – Data dostupa: 29.12.2014.
7. Ivin, A. A. Sovremennaya filosofiya nauki / A. A. Ivin. – M. : Vysshaya shkola, 2005. – 592 s.
8. Bahtin, M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva / M. M. Bahtin. – M. : Iskusstvo, 1979. – 424 s.
9. Mikesheina, L. A. Filosofiya nauki: Sovremennaya epistemologiya. Nauchnoe znanie v dinamike kul'tury. Metodologiya nauchnogo issledovaniya : uchebnoe posobie / L. A. Mikesheina. – M. : Progress-Tradicija : MPSI : Flinta, 2005. – 464 s.

10. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
11. *Бобрышов, С. В.* Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Бобрышов ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена». – СПб, 2007. – 71 с.
12. *Богуславский, М. В.* Социокультурный контекст современных отечественных педагогических теорий / М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 4–9.
13. *Загвязинский, В. И.* Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
14. *Коротяев, Б. И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.
15. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. В. Краевский. – Изд. 2-е. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
16. *Сохор, А. М.* Некоторые методологические вопросы теоретических исследований в педагогике / А. М. Сохор // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке : тез. докл. VIII сессии Всерос. семинара по методологии педагогики и методике пед. исследований, Москва, 1976 : в 2 ч. / НИИ Общей педагогики ; под ред. : М. Н. Скаткина, Г. В. Воробьева. – М., 1976. – Ч. 2. – С. 42–45.
17. *Аллахвердян, А. Г.* Психология науки : учебное пособие / А. Г. Аллаxвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 312 с.
18. *Неретина, С. С.* Концепция / С. С. Неретина, А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд ; научно-ред. совет : В. С. Степин, [и др.]. – М. : Мысль, 2010. – Т. 2. – Е–М. – 2010. – С. 308–309.
19. *Лекторский, В. А.* Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 357 с.
20. *Краевский В. В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания [Электронный ресурс] / В. В. Краевский. – 2013. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1210. – Дата доступа. – 30.12.2013.
10. Problemy metodologii pedagogiki i metodiki issledovanij / pod red. M. A. Danilova, N. I. Boldyreva. – M. : Pedagogika, 1971. – 352 s.
11. *Bobryshov, S. V.* Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / S. V. Bobryshov ; Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena». – SPb, 2007. – 71 s.
12. *Boguslavskij, M. V.* Sociokul'turnyj kontekst sovremennyh otechestvennyh pedagogicheskijh teorij / M. V. Boguslavskij, K. E. Sumnitel'nyj // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2008. – № 1. – S. 4–9.
13. *Zagvyazinskij, V. I.* Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya / V. I. Zagvyazinskij. – M. : Pedagogika, 1982. – 160 s.
14. *Korotyaev, B. I.* Pedagogika kak sovokupnost' pedagogicheskijh teorij / B. I. Korotyaev. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 207 s.
15. *Kraevskij, V. V.* Obshchie osnovy pedagogiki : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / V. V. Kraevskij. – Izd. 2-e. – M. : Akademiya, 2005. – 256 s.
16. *Sohor, A. M.* Nekotorye metodologicheskie voprosy teoreticheskijh issledovanij v pedagogike / A. M. Sohor // Voprosy povysheniya effektivnosti teoreticheskijh issledovanij v pedagogicheskoy nauke : tez. dokl. VIII sessii Vseros. seminaru po metodologii pedagogiki i metodike ped. issledovanij, Moskva, 1976 : v 2 ch. / NII Obshchej pedagogiki ; pod red. : M. N. Skatkina, G. V. Vorob'yova. – M., 1976. – Ch. 2. – S. 42–45.
17. *Allahverdyan, A. G.* Psihologiya nauki : uchebnoe posobie / A. G. Allahverdyan, G. Yu. Moshkova, A. V. Yurevich, M. G. Yaroshevskij. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut : Flinta, 1998. – 312 s.
18. *Neretina, S. S.* Konceptiya / S. S. Neretina, A. P. Ogurcov // Novaya filosofskaya enciklopediya : v 4 t. / In-t filosofii RAN, Nac. obshch.-nauchn. fond ; nauchno-red. sovet : V. S. Stepin, [i dr.]. – M. : Mysl', 2010. – T. 2. – E–M. – 2010. – S. 308–309.
19. *Lektorskij, V. A.* Sub'ekt, ob'ekt, poznanie / V. A. Lektorskij. – M. : Nauka, 1980. – 357 s.
20. *Kraevskij V. V.* Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya [Elektronnyj resurs] / V. V. Kraevskij. – 2013. – Rezhim dostupa: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1210. – Data dostupa. – 30.12.2013..