

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 378

Смирнов Игорь Павлович

член-корреспондент Российской академии образования (РАО), доктор философских наук, профессор, Москва (РФ).

E-mail: ips2@list.ru

ДИДАКТИКА: РАЗВИТИЕ ИЛИ ЗАСТОЙ?

Аннотация. Цель статьи – подробный анализ монографии «Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент)», автором которой является член-корреспондент Российской академии образования (РАО), доктор педагогических наук, профессор И. И. Логвинов. Книга вошла в серию «Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012».

Рецензия монографии И. И. Логвинова стала поводом для размышлений автора настоящей публикации об актуальных, наиболее острых проблемах современной российской системы образования: о статусе педагогики в современной отечественной науке; эволюции дидактического знания и его типологии; качестве диссертационных исследований и выхолащивании в научных педагогических концепциях фундаментальных оснований; идеологизации дидактики и роли государства в этом процессе.

Разбирая основные положения труда И. И. Логвинова, в чем-то соглашаясь, а в чем-то споря с коллегой, автор статьи утверждает, что это серьезная и нужная работа, в которой поднимаются крайне важные вопросы по поводу наиболее болезненных точек российской педагогической науки и состояния нашего образования в целом.

Ключевые слова: философия образования, управление образованием, опережающее образование.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-133-144

Smirnov Igor P.

Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Moscow (RF).

E-mail: ips2@list.ru

DIDACTICS: DEVELOPMENT OR STAGNATION?

Abstract. *The aim of the paper – the detailed analysis of the monograph «Contents and Structure of Regularities of Process of Training (Theory and Experiment)» which is written by the corresponding member of the Russian Academy of Education (RAE), Doctor of pedagogical sciences, Professor I. I. Logvinov. The book was included into a series «Basic researches of institute of the theory and history of pedagogics of the Russian Academy of Education. Proceedings 2008–2012».*

The review of the monograph of I. I. Logvinov has become a reason for reflections of the author of the present publication about actual, most burning issues of a modern Russian educational system: on the status of pedagogics in modern domestic science; evolutions of didactic knowledge and its typology; quality of dissertation researches and emasculation in scientific pedagogical concepts of the fundamental bases; ideologization of didactics and a role of the state in this process.

Sorting basic thesis of I. I. Logvinov's work, in something agreeing, and in something arguing with the scientist, the author of article claims that it is a serious and necessary work where the extremely important questions concerning the most painful points of the Russian pedagogical science and a condition of our education in general are brought up.

Keywords: education philosophy, management of education, advanced education.

DOI: 10.17853/1994–5639–2016–1–133–144

В последние два года издана и вышла в свет 30-томная серия научных трудов «Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008–2012». В этой серии книг одна из самых кратких – монография Игоря Иосифовича Логвинова, всего 180 страниц. Повлияло ли это на содержание и качество публикации? Повлияло, и существенно: читать не разбавленную пустыми словами научную монографию – редкое удовольствие. В каждой строке находишь не фразу, но мысль. Ученый не позволяет тратить себя на общеизвестные истины и легковесные речевые обороты. Он понимает: где отдохнул автор, устанет читатель.

Подкупает уже обращение к читателю, в котором И. И. Логвинов предупреждает о скромной «попытке» исследования сложной проблемы, не претендуя на открытие истины. Подчеркивается, что «в работе выражается субъективная точка зрения, которая может не совпадать с точкой зрения других». А первый раздел осторожно назван «Авторский взгляд на историю становления дидактики» [8, с. 9–10]. Приглашение к дискуссии в последнее время встретишь нечасто, скорее можно столкнуться с самоуверенными заявлениями «новых», но уже незыблемых идей, которые нельзя оспаривать, а можно лишь развивать. Как раньше развивали доктрину Маркса.

Однако когда под сомнение И. И. Логвиновым берется не только своя концепция, но и научный статус всей педагогики, которую «сами педагоги причисляют то к искусству, то к эмпирическому знанию, почитая ее чем-то вроде набора педагогических рецептов» [8, с. 4], это уже воспринимается как перебор в скромности. Хотя, объективности ради, стоит заметить, что в таком сомнении И. И. Логвинов не одинок.

Тем не менее никто из критиков научной педагогики не пытался пойти «от обратного». Представим, что педагогическую науку сегодня «закрыли» Законом или Указом. Тому, кто скажет, что это невозможно, напомним, что законом «Об образовании в РФ» легко закрыли всю систему начального профессионального образования. Правда, сегодня, когда уже грант получен и слава разделена, один из идеологов закона, научный руководитель Института образования Высшей школы экономики И. Д. Фрумин признает, что с упразднением НПО «погорячились», и называет это «простой ошибкой» [9].

Без педагогической науки развитие образования всецело переходит в ведение менеджеров, которые продвигают его не от рубежа к рубежу, а от ошибки к ошибке. «У нас сейчас как раз именно такой период, – пишет И. И. Логвинов, – идет модернизация образования, но автор не слышал, чтобы к работам по школьным стандартам, единому государственному экзамену, экспериментам по профильному обучению был бы привлечен хоть один дидакт. Не видел он также в проектах соответствующих документов хотя бы одной ссылки на фундаментальные труды в области дидактики» [8, с. 56].

Для сомневающихся в необходимости поддержки педагогики как науки полезно напомнить старый совет, который дал Дерек Бок: «Если образование обходится слишком дорого, попробуйте невежество» [1]. И. И. Логвинов отмечает, что, например, в Германии «положение педагогики лучше, чем у нас. Там уже не спорят о том, что педагогика есть наука, устраивают при университетах кафедры педагогики, учреждают общества для научной ее разработки...» [8, с. 4]. Вот бы и нам так: от сомнений – к делу.

«Болевой точкой дидактики» автор называет «отсутствие четко сформулированных и признанных дидактическим сообществом закономерностей процесса обучения» [8, с. 6]. Авторская мысль понятна – познание, в том числе педагогическое, бесконечно, хотя ему свойственно и застывать на какое-то время. Но все же современная дидактика начинается «не с нуля». В конце монографии автор и сам дает научные зарисовки классиков педагогики с характеристикой открытых ими дидактических принципов и закономерностей процесса обучения.

Это и Я. А. Коменский, впервые обосновавший необходимость классно-урочной системы занятий, и И. Ф. Герbart, открывший роль апперцепции в усвоении новых знаний, что послужило теоретической основой построения урока, и И. Г. Песталоцци – автор теории элементарного образования [4, 5].

«Для педагогики, – пишет И. И. Логвинов, – настоятельно необходим свой Кеплер, который, наконец, установил бы и сформулировал ряд частных законов, что неясно носятся в умах многих, но по которым пока нет ясной и точной формулировки» [8, с. 5]. А в заключение книги обращается к А. Дистервегу, который «собрал воедино важнейшие дидактические правила и сформулировал их кратко и доступно» [8, с. 172]. Ну, чем не Кеплер?

Логика внутренних противоречий автора ассоциативно напоминает научный спор о «физиках» и «лириках», в котором априори предполагается возвышение первых над вторыми – Кеплера над Дистервегом. Возвышение безосновательное, ибо науки не делятся на главные и неглавные. Правда, в научной среде еще сохраняется пиетет по отношению к «науке всех наук» – философии, более всего способной к предсказаниям. Например, выдающийся физик-теоретик, математик, лауреат Нобелевской премии по физике 1954 г. М. Борн утверждал: «Многое, о чем думает физика, предвидела философия». [2]. Но и верховенство философии как самой древней науки начинает подвергаться сомнению.

Выяснить истоки наук и приоритетность какой-либо области знания не удалось еще никому. Как пишет академик РАО В. В. Лаптев, ссылаясь на мнение Л. Карно, «науки подобны величественной реке, по течению которой легко следовать после того, как оно приобретает известную правильность; но если хотят проследить реку до ее истока, то его нигде не находят, потому что его нигде нет; в известном смысле источник рассеян по всей поверхности Земли. Таким же образом если хотят вернуться к источнику наук, то не находят ничего, кроме мрака, смутных идей, порочных кругов, и теряются в примитивных представлениях» [6]. Отсюда вывод: не ищите истоки наук и не сравнивайте их по значению.

Педагогика не менее древняя наука, чем философия, физика и математика. Их истоки едины и слитны. Система равноценных и постоянно обновляющихся наук образует цельную теорию познания и развития общества. Науки не взаимозаменяемы и функционируют как сопрягающиеся части одного механизма.

«Когда деятельность обучения становится массовой и требует создания некоего постоянно действующего общественного института, возникает необходимость в научном обосновании этой деятельности и привлека-

емых для ее осуществления материалов и средств. Так появляется дидактика», – резюмирует И. И. Логвинов [8, с. 10]. Соглашаясь с автором, укрупним его тезис: так появляется наука.

«Все разделы по истории развития дидактики в современных монографиях и учебниках представляют собой как бы перечень энциклопедических статей о выдающихся деятелях дидактики», – пишет далее И. И. Логвинов и производит довольно любопытный анализ. Исключая советский период «дидактической жизни» и ограничиваясь концом XIX – началом XX столетия, он составляет следующий перечень имен великих дидактов: Я. А. Коменский, Ж.–Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев. Не будем строги к подобному выбору, но заметим, что данный список можно сделать много шире – он столь же необъятен, как истоки самой дидактики.

Автор и сам доказывает это, излагая далее краткую историю становления дидактики, которой «предшествовали разнообразныe методики обучения чтению, письму, счету, латинской грамматике, церковным песнопениям и пр.» [8, с. 16].

«Термин “дидактика”, – замечает И. И. Логвинов, – появился в педагогической литературе впервые в XVII веке, именно тогда, когда расширение промышленности и торговли потребовало создания достаточного числа школ, которые, по Я. Коменскому, должны дать подрастающему поколению “познание всех вещей, искусств и языков”. С самого начала развития дидактики признавалось наличие в процессе обучения таких “структурных компонентов”, как учитель, используемый им метод обучения, учебный материал и усваивающий его ученик» [8, с. 11, 17].

Эволюцию дидактического знания от середины XVII и почти до конца XIX вв. автор схематически представил в виде последовательности трех качественно различных этапов:

- учитель, материал обучения, МЕТОД, ученик;
- учитель, материал обучения, МЕТОД, УЧЕНИК;
- УЧИТЕЛЬ, материал обучения, МЕТОД, УЧЕНИК.

Выдвижение на ведущую позицию такого компонента процесса обучения, как «ученик», не могло не поставить перед дидактикой вопроса, каким должен быть материал обучения ученика [8, с. 21].

И. И. Логвинов выделяет несколько типов знания.

1. Практическое знание, для которого особенно важна профессиональная тренировка, в результате чего появляются сенсорные и мыслительные навыки. Профессиональное мастерство рабочего требует от него способности максимально быстро ориентироваться во всем комплексе инструментов, материалов и условий труда с помощью многочисленных ас-

социаций, памятных знаков, привычных связей, ритуальных образов. Ученичество – необходимый институт формирования практического знания: опыт учителя, лидера, наставника должен быть лично проработан в деятельности, чтобы стать по-настоящему эффективным знанием.

2. Духовно-практическое знание – накопление, обработка и распространение социального и познавательного опыта, существующего в контексте исключительно человеческого мира и вне непосредственного материального производства. Знание этого типа, в отличие от практического знания, уже выделяется из практики и даже противопоставляется ей.

3. Теоретизированное знание вырастает из деятельности, которую можно обозначить как исследование. Это знание существует в виде идеологии, философии, теологии, науки. Будучи формой знания, возникшей позже других, в условиях достаточно развитой культуры, теоретизированное знание вмещает в себя противоположные ориентации и образы мышления и как никакое другое насыщено непреодолимыми противоречиями [8, с. 42–46].

Приведенная типология знания достаточно обща, замечает автор, и не претендует на строгую классификацию как всех видов деятельности, так и порождаемого ими знания. Основываясь на данной типологии, И. И. Логвинов утверждает, что дидактическое знание является духовно-практическим. И не только потому, что оно присваивается в ходе обучения, которое может рассматриваться как один из видов духовно-практической деятельности. Такой вывод базируется на том, что «источником дидактического знания является непосредственная практика обучения, не осмысленная и не расчлененная с помощью предшествующего знания» [8, с. 47–48].

Убедительность приведенного выше положения несколько ограничена последующим утверждением автора монографии: «Современное дидактическое знание относится к типу духовно-практических знаний и никак не может квалифицироваться как научное» [8, с. 54]. Вряд ли есть основания отрицать присутствие научного знания в современной педагогической практике. В школьной среде все активнее формируется педагог-исследователь. А в вузах педагоги (преподаватели, доценты, профессора) являются носителями научного знания, участие в исследованиях и экспериментах – их прямая функция.

Другой вопрос – эффективность современной научной дидактики и педагогической науки в целом. Но и здесь, при всей солидарности с критической точкой зрения И. И. Логвинова, сложно отрицать радикальность происшедших в последние годы перемен в образовании, касающихся прежде всего дидактики. Ученый сам перечисляет и Государственные об-

разовательные стандарты, и Единый государственный экзамен, и компетентностный подход, и зачетные системы оценки обучения. Неоднозначное отношение к ним научной и педагогической общественности – явление вполне естественное и, в известной мере, позитивное. Поэтому говорить о застое дидактики и педагогики последних десятилетий не приходится, а вот об ошибках ее идеологов – приходится, и немало.

И. И. Логвинов дает свою оценку ситуации, отмечая «неспособность современной дидактики ответить на настоятельные запросы общества... Сделать это можно, только сменив ряд главенствующих в настоящее время методологических установок» [8, с. 60]. Для подтверждения и пояснения своей мысли он предлагает совершить экскурс в прошлое – вернуться к временам рождения той организации, в которой (согласно действующим в нашей стране порядкам) сосредоточен, так сказать, «мозг» нашей педагогики – Академии педагогических наук (ныне – РАО).

«Весьма любопытна, замечает он, сама дата создания этой организации – октябрь 1943 г. В это время руководству страны стало ясно, что навязанная стране война будет заканчиваться на территории противника и многие сотни тысяч солдат и офицеров в течение достаточно значительного промежутка времени так или иначе столкнутся с такими условиями жизни населения, которые никак не соответствуют картинам, рисовавшимся официальной предвоенной пропагандой. И чтобы противодействовать возможному вредному влиянию рассказов очевидцев на умы молодого поколения, и была создана не научная, а идеологическая организация – Академия педагогических наук РСФСР» [8, с. 64].

Для доказательства своих утверждений автор обращает внимание на то, что из тринадцати назначенных академиков только пятеро имели формальное отношение к педагогической науке – В. Н. Верховский, И. А. Каиров, К. Н. Корнилов, Е. Н. Медынский и Н. В. Чехов. «Но и они (за исключением К. Н. Корнилова) вряд ли даже в страшном сне могли помыслить о необходимости построения процесса обучения не на идеологических установках, а на основе закономерностей, обоснованных строго поставленными экспериментами» [Там же]. Здесь автор прав, если принять во внимание, что не только сфера образования, но и вся жизнь в те годы была «страшным сном». Пробудиться от него можно было только оказавшись в ГУЛАГе.

Но именно поэтому не вполне правомерной воспринимается авторская гипотеза об идеологических корнях создания Академии педагогических наук. Скорее здесь можно видеть кризис самой идеологии (о котором говорилось только на кухне и только вполголоса), вынужденной искать пути возвращения из темноты практически заброшенного на пять воен-

ных лет образования ради культурного возрождения общества. К тому же и сам автор замечает: «Главными обязанностями вновь создаваемой академии были содействие развитию народного образования в стране и распространение педагогических знаний в народе» [Там же].

В монографии приводится важное в этом контексте высказывание академика РАО Б. Т. Лихачева, сделанное им при рассмотрении проблем идеологии и политики в сфере образования: «В педагогике есть то, что не зависит от идеологии и составляет ее вечные истины. В том числе закон присвоения подрастающими поколениями социального опыта старших как условие их собственного развития» [7]. Таким образом, педагогика объективно имеет свою природу и цели, хотя (по И. И. Логвинову) и может быть принудительно подчинена идеологии. Кстати, идеологическую подчиненность, подведомственность педагогической науки нетрудно подтвердить реалиями сегодняшнего дня. Аналитическая составляющая педагогики сходит на нет, уступая место стремлению предугадать желания начальства. Единый учебник по истории? Хорошо, сделаем единый. Три линейки учебников? Извольте – три линейки. Русский язык больше не филология? Как же мы сами не догадались! Это не голос науки, это голос мелкого затюканного чиновника.

Сегодня принято ругать качество диссертационных исследований. Судя по ситуации в этой сфере, «храм науки» действительно превращается в «хлам науки». Здесь тоже проявляет себя ведомственный вирус. Заметим, первые принятые ВАК решения о лишении научных степеней касаются депутатов и чиновников, которых наука услужливо приняла в свои ряды. Чиновники сегодня составляют критическую массу в науке. Дело дошло до публичного обсуждения порочной в своей основе идеи проложить для чиновников высокого уровня особую дорожку к ученой степени. Не слезающий с трибун условный чиновник «Петров» может легко «настричь» диссертацию из своих многочисленных докладов, которые ему писали «Иванов и Сидоров», а то и целые научные институты. Нельзя забывать об этом, даже если «забыл» сам чиновник. Науку часто называют храмом, где поклоняются истине. Вот только к храму нельзя строить ВИП-дорожку, это кощунство. Бог не простит.

Верно заметил председатель ВАК В. Филиппов: «Хорошо заниматься государственной службой и создавать науку, конечно, это нонсенс» [10].

И. И. Логвинов бесспорно прав в том, что во многих современных концепциях, претендующих на целостность и научную обоснованность, отсутствует недвусмысленная формулировка фундаментальных оснований. Развивая эту мысль, заметим, что это и приводит к идеологизации дидактики, педагогики и образования в целом. К их застыванию в рамках за-

стывшей идеологии. Скоро, в связи с введением единого учебника, таким образом застынет развитие истории. На очереди единые учебники по обществознанию, литературе...

Рассуждая в русле демократически развивающейся дидактики, И. И. Логвинов анализирует вводимое сегодня в образовательную практику понятие «социальный заказ», который рассматривается как основа для определения содержания обучения в государственной школе. «Реальное раскрытие сущности того объекта, который фигурирует в отечественной литературе под названием “социальный заказ общества школе”, требует предварительного анализа представлений о “включенном” и “автономном” существовании той подсистемы, которая называется государством», – пишет он [8, с. 90].

«Государству (как и всякой другой системе такого рода) присущи две группы целей:

а) собственные, детерминированные автономным существованием системы и необходимостью сохранять и поддерживать себя (даже за счет других смежных систем);

б) несобственные, определяемые функционированием объемлющих систем (например, общества) и необходимостью поддерживать и сохранять их (даже за счет частичного или полного разрушения некоторых объемлемых систем)».

Если исходить из реальности функционирования рассматриваемых институтов, то придется признать, что идеал жителя любого государства и идеал полноценного члена общества качественно различны, как правомерно считает И. И. Логвинов [8, с. 91–92].

С точки зрения государства, т. е. некоей иерархически построенной бюрократической структуры, идеальным жителем страны является профессионал-конформист: человек, блестяще владеющий определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками, целиком и полностью погруженный в производственную и личную жизнь, безоговорочно согласный с государственным устройством и порождаемым им порядком вещей, безусловно подчиняющийся всем распоряжениям начальства.

Идеалом же человека общественного является личность – индивид, познавший основное противоречие эпохи, живущий «внутри» этого противоречия и старающийся своими действиями его разрешить. Для него государственные установления – не догма, принимаемая без всяких рассуждений, а объект анализа, критики и возможных изменений».

Если согласиться с такой моделью, то следует признать, что то, что в современной педагогической литературе трактуется как «социальный заказ», на самом деле является неким компромиссом, некоторой равнодей-

ствующей двух противостоящих идеалов индивида. Но ни в одной из работ по проблемам содержания образования существо этого компромисса (чем поступаются обе «высокие договаривающиеся стороны») не рассматривается [8, с. 93].

Развернутое и обоснованное И. И. Логвиновым положение о двойственности феномена «человек» имеет высокую дидактическую ценность, особенно для современного этапа развития образования в России.

«Мостом, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы обучения», – считает И. И. Логвинов [8, с. 121]. И задается вопросом, почему эти принципы столь часто меняются. «Почему, например, после трех десятков лет опять появилась идея дифференциации обучения на уровне старших классов? Теперь это называют профильным обучением. Да просто потому, что уже многие десятилетия значительная часть общества говорит о перегруженности программ наших общеобразовательных предметов. И каждый раз, когда мы собираем предметные комиссии для разработки новых программ, призванных эту перегрузку уменьшить, результатом деятельности таких комиссий становятся столь же перегруженные программы» [8, с. 57].

Предметная структура учебного плана, по мнению ученого, обеспечивает лучшие возможности формирования у учащихся системы научных знаний и умений, целостной картины мира, чем какая-либо другая структура. Это подтверждается хотя бы тем, что даже в проекте федерального компонента государственного образовательного стандарта, основанного на компетентностном подходе, «конечным продуктом» выступает перечень традиционных учебных предметов [8, с. 137].

Со многими положениями монографии И. И. Логвинова можно поспорить, придаться к мелочам. Но следует напомнить: ученый – это не тот, кто дает нужные ответы, а тот, кто ставит нужные вопросы. Их в книге достаточно. Отвечая на них, автор не пытается «укрыться от «ветра» претензий общества к вечно отстающей от практики дидактике» [8, с. 114]. Он отвечает на них честно, открыто, эмоционально. В общем, серьезная и нужная работа.

*Статья рекомендована к публикации
академиком Российской академии образования,
д-ром пед. наук, проф. Г. М. Романцевым*

Литература

1. Бок Дерек Кертис [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.aforizmov.net/xfsearch/derek-bok/ (дата обращения: 14.12.2015)
2. Борн М. Физика в жизни моего поколения. Москва: Наука, 1982. С. 52.

3. Ветошкин С. А., Галагузова М. А. Основные понятия федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 7. С. 28.

4. Герbart И. Ф. Избранные сочинения. Т. I. Москва, 1940.

5. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.

6. Лаптев В. В., Писарева С. А. Современное диссертационное исследование в сфере образования: гуманитарные основания оценки качества: научно-методические материалы. С.-Петербург: Книжный Дом, 2008. С. 48.

7. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. 4-е изд. Москва: Юрайт-М, 2001. 607 с.

8. Логвинов И. И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). Москва: РАО; Издательский центр ИЭТ, 2012. С. 180.

9. Панов П. А. ПТУ и техникумы оказались вне закона // Известия. 3 июня 2013 г.

10. Интервью с председателем ВАК В. Филипповым на радио «Эхо Москвы». 16.02.2013. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=%D1%8D%D1%85%D0%BE%20%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D1%8B&lr=54&clid=1920673/>

References

1. Bok Derek Kertis. Available at: www.aforizmov.net/xfsearch/derek-bok/. (In Russian)

2. Born M. Fizika v zhizni moego pokolenija. [Physics in life of my generation]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science]. 1982. P. 52. (In Russian)

3. Vetoshkin S. A., Galaguzova M. A. Osnovnye ponjatija federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [The basic concepts of the federal law «About Education in the Russian Federation»]. *Professional'noe obrazovanie. [Professional Education]*. Stolica. [Capital]. 2013. № 7. P. 28. (In Russian)

4. Gerbart I. F. Izbrannye sochinenija. [Selected works]. Vol. I. Moscow, 1940. (In Russian)

5. Komenskij Ja. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I. G. Pedagogicheskoe nasledie. [Pedagogical heritage]. Moscow: Pedagogika. [Pedagogy]. 1989. 416 p. (In Russian)

6. Laptev V. V., Pisareva S. A. Sovremennoe dissertacionnoe issledovanie v sfere obrazovanija: gumanitarnye osnovanija ocenki kachestva. [Modern dissertation research in education: humanitarian bases of an assessment of quality]. S.-Petersburg: Publishing House Knizhnyj Dom. [Book House]. 2008. P. 48. (In Russian)

7. Lihachev B. T. Pedagogika. [Pedagogy]. 4th edition. Moscow: Publishing House Jurajt-M, 2001. 607 p. (In Russian)

8. Logvinov I. I. Soderzhanie i struktura zakonomernostej processa obucheniya (teorija i jeksperiment). Moscow: Rossijskaja akademija obrazovanija. [Russian Academy of Education]; Izdatel'skij centr Institut jeffektivnyh tehnologij. [Publishing Center of Institute of Effective Technologies]. 2012. P. 180. (In Russian)

9. Panov P. A. PTU i tehnikumy okazalis' vne zakona. [Technical training colleges and technical schools appeared beyond the law]. Izvestija. [Izvestia. Daily newspaper]. 3 June, 2013. (In Russian)

10. Interv'ju s predsedatelem VAK V. Filippovym na radio «Jeho Moskvy». [Interview with V. Filippov, the Chairman of State Commission for Academic Degrees and Titles. Radio programme on «Echo of Moscow»]. 16.02.2013. Available at: <https://yandex.ru/search/?text=%D1%8D%D1%85%D0%BE%20%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D1%8B&lr=54&clid=1920673>. (In Russian)