

И.Г. Шамсутдинова
**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ КАК ФОРМА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Открывая сборник научных статей, мы видим «смесь сочинений» на разные темы. Для чего это нужно? Такой сборник дает широкую представленность исследуемых в науке проблем, их содержания и путей решения. Каждая статья не имеет конкретного адресата, а собранные вместе они найдут многочисленных адресатов. Статьи сборника различаются как по характеру освещаемых проблем, так и по своей композиции, и по характеристикам научности. Вместе с тем, не любое сочинение — это статья. И не любая статья — научная. Известны статьи публицистические, правовые и др.

Научная статья утвердилась как жанр научной литературы в XIX в. [1]. До этого имели распространение научные письма (с конкретной адресностью), публикации (оды, поэмы) и памфлеты. Памфлет представлял собой сочинение объемом 16 печатных страниц, составлявших 1 печатный лист, чаще всего неразрезанный, несброшюрованный, не имеющий обложки.

Что же такое научная статья? Над этим вопросом часто задумываются молодые ученые, приступая к ее написанию. Должна ли она полностью раскрывать проблему от ее постановки до решения? Может ли быть статья посвящена анализу литературы по исследуемой проблеме и не содержать собственных экспериментальных результатов? Как построить статью? Каков ее оптимальный объем? Каким способом лучше изложить материал — констатацией, разъяснением, размышлением, обоснованием?

В данной статье освещается проблема логики и методологии научной статьи в педагогике как формы педагогического дискурса: ее понятия, видов, содержания, структуры, стиля.

Понятие научной статьи в педагогике. Рассмотрим понятия научной статьи, данные в филологии и педагогике. По определению Е.В. Михайловой, «научная статья — первичный письменный жанр научного дискурса, задачей которого является *постановка и решение одной научной проблемы* (курсив наш. — И.Ш.), имеющая средний объем, систему ссылок и выходные данные» [2, с. 9]. Как видно из этого определения, статья является формой научного дискурса, т.е. рассуждения, размышления (от лат. *discursus* — рассуждение, довод, аргумент) по поводу одной научной проблемы (от ее постановки до

решения). «Дискурс — это текст, погруженный в ситуацию общения» [там же].

В разработке теории риторики М.Ю. Рождественский указывает, что содержание статьи — это «полный силлогизм», (т.е. повествование), представленный формулярным текстом, что статья обращена к широкому кругу ученых, границы которого не обозначены. Автор выделяет также ряд композиционных требований к статье, которая должна включать:

- проблему;
- постановку эксперимента (реального или мысленного);
- логический аппарат;
- само рассуждение — силлогизм;
- вывод по поводу поставленной проблемы [1].

Как видно, эти требования фактически намечают структуру статьи. Однако, на наш взгляд, структура статьи может быть различной в зависимости от ее вида.

Статья, как отмечает Е.В. Михайлова, является первичным жанром научного дискурса наряду с докладом, выступлением, диссертацией, монографией в отличие от вторичных жанров, к которым отнесены тезисы доклада, автореферат диссертации, рецензия, аннотация, конспект, перевод. Что же стоит за отнесенностью статьи к первичному жанру, чем он отличается от вторичного? В «Толковом словаре русского языка» В.И. Даля находим толкование: «Первый — начальный, исконный, бывший наперед других по времени ... Главный, существенный, важнейший» [3, с. 474–475]. Здесь, как видим, хотя речь идет о «первом», а не «первичном», вместе с тем раскрывается его смысл как изначального, исконного, возникшего наперед других. «Вторичный, вторительный — повторительный, повторившийся, случившийся не впервые...» [там же, с. 141]. Еще лучше отражает смысл вторичного, на наш взгляд, толкование слова «второго» как «второй голос, вторая скрипка». Таким образом, можно понимать, что статья это первораскрывающий текст, существенный и оригинальный по содержанию, от которого производны, вторичны другие, такие как рецензия, аннотация, тезисы и др. В таком значении статья является развернутым, полным (раскрывающим) текстом в отличие от вторичных жанров, сжатых, не раскрывающих, а лишь производных, отражающих первичное исконное содержание.

Для дальнейшего раскрытия понятия научной статьи обратимся к ее пониманию в педагогике.

В «Российской педагогической энциклопедии» не рассматривается понятие научной статьи в педагогике. Однако при рассмотрении основных источников научно-педагогической информации — научных документов, они подразделяются на первичные и вторичные. К первичным и отнесены, наряду с другими, сборники статей, периодические издания. В.М. Полонский акцентирует внимание на том, что «первичные документы содержат преимущественно новые оригинальные идеи, научные сведения, новое осмысление известных фактов в области образования и педагогики» [4, с. 27]. Таким образом подчеркивается *научно-информационная функция* сборников и периодических изданий (содержащих статьи). Обращается внимание на характерную для таких трудов *оригинальность идей*, научной информации и новизну осмысления. Указание на характерную новизну *осмысления* излагаемых фактов в таких трудах подтверждает их *дискурсивность*.

Ф.А. Кузин, классифицируя статьи по их отнесенности к техническим и гуманитарным наукам, обращает внимание на то, что «теоретическая статья в области гуманитарных наук значительно больше, чем статья научно-техническая, насыщена *рассуждениями, сравнениями, словесными доказательствами*» [5, с. 52]. Свойственные для гуманитарной статьи рассуждения, сравнения и словесные доказательства также характеризуют ее как *форму дискурса*. К гуманитарным, как известно, относятся и педагогические статьи.

В «Энциклопедии профессионального образования» научная статья определяется как «распространенная форма литературной продукции исследователя» [6, с. 117]. Как видно, в этом определении недостаточно отражены существенные характеристики научной статьи — собственно ее «научности» и «статейности». Статья становится научной, если в ней реализуются непосредственные цели и функции науки — производство и систематизация знаний, описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности. Научный текст можно считать статьей, если он логически закончен, аргументировано раскрывает авторское содержание проблемы, отражает диалог мнений, представлен в форме размышления, рассуждения.

Обобщая рассмотренные доводы и рассуждения, можно дать следующее определение: *научная статья* — это логически законченный и упорядоченный научный текст, отражающий авторское содержание (или авторскую интерпрета-

цию) определенной научной проблемы и способов ее решения в форме дискурса.

Само рассуждение (размышление) может быть составной (структурной) частью, а может быть сквозным, т.е. формой изложения, способом презентации научной статьи. Педагогический дискурс в научной статье предстает как ее *обращенность* к читателю не с готовым знанием, а с его обоснованием, обсуждением, рассуждением, в том числе сравнением и словесным, но логичным доказательством.

С другой стороны, и сам педагогический дискурс может иметь различные формы – научные дискуссии (например, характерные для защиты диссертации), научные конференции, научный форум и др. Научная статья как форма педагогического дискурса, в отличие от других его форм, является, в нашем понимании, *письменным* текстом с односторонним собственным размышлением, обращенным к абстрактному читателю и побуждающим его самого к размышлению. Как педагогический дискурс, научная статья допускает возможные иные трактовки излагаемых в ней вопросов, обсуждение других путей решения проблем, другого объяснения причин наблюдаемых явлений, фактов, другой интерпретации данных и т.п., которые остаются за читателем.

Итак, ключевыми в данном понятии научной статьи являются слова: «научный текст», «проблема», «дискурс».

К числу необходимых специфических, характерных признаков статьи мы, вслед за Е.В. Михайловой, относим: средний объем, наличие ссылок и выходных данных.

Виды научной статьи в педагогике. В рассмотрении проблемы логики и методологии статьи существенный научный интерес представляет обоснование ее видов. Такая попытка классифицировать виды научных статей с позиции жанра предпринята в филологии Е.В. Михайловой. Автором выделяются три критерия и, соответственно, три группы разновидностей статей:

- по области научной деятельности: статьи педагогические, психологические, исторические, математические и др.;
- по коммуникативным задачам, стоящим перед исследователем: проблемные, научно-популярные, научно-публицистические, обзорные, аналитические;
- по научной задаче: теоретические и прикладные статьи.

Эти критерии являются общими для широкого класса статей. В данной статье обсуждаются научные педагогические статьи. Таким образом, область научной деятельности фиксирована. Хотя и здесь, в свою очередь, можно подразделить педагогические статьи по областям педагогики: общепедагогические, историко-педагогические, социально-педагогические, дидактические и т.д.

Разделяя педагогические статьи по критерию характера научной задачи на *теоретические* и *прикладные*, Е.В. Михайлова не выделяет критерий собственно теоретичности и научности. А ведь научная статья является видом изложения результатов научного исследования.

Необходимо отметить, что классификации научных статей в методологии педагогического исследования мы не встретили. Представим собственную дискурсивную попытку такой классификации.

В данном нами выше определении научной статьи ключевыми, как указывалось, являются слова: «научный текст», «проблема», «дискурс». Каждое из них может стать *ключом*, *основанием* для типологии педагогических статей. Таким образом, статьи можно подразделить по основаниям: (1) текста, (2) проблемы, (3) дискурса.

Оставим пока вне рассмотрения возможные типологии статей по основанию текста, поскольку это в большей мере филологическая компетенция. Остановимся на возможных типологиях статей в педагогике по основаниям проблемы и дискурса. Но вначале выявим, какие признаки научности, требования к ней выделяются в методологии педагогического исследования.

Рефлексируя признаки «принадлежности какого-либо сочинения или изложения к науке», Е.В. Бережнова и В.В. Краевский выделяют следующие:

- научно-познавательный характер целей;
- выделение специального объекта исследования, который должен относиться к педагогической науке, т.е. лежать в сфере образования, педагогической деятельности;
- применение специальных средств научного познания;
- соблюдение однозначности терминологии в рамках одного научного труда (в данном случае статьи) [7].

В.И. Загвязинский и Р. Атаханов обсуждают основные требования к содержанию изложения результатов научного исследования, правда общие для разных видов изложения (на-

учного отчета, доклада, статьи и т.д.), а не специальные для статьи [8]. К ним отнесены:

- концептуальная направленность, выражаемая системой исходных положений и ведущих идей, являющихся основой для объяснения и преобразования педагогической действительности;
- сущностный анализ и обобщение фактов и явлений, обеспечивающие глубину их рассмотрения, анализ, объяснение и обобщение;
- аспектная определенность, означающая задание ракурса, угла зрения в рассмотрении проблемы;
- социальный контекст рассмотрения;
- определенность и однозначность употребляемых понятий и терминов;
- четкое выделение найденного автором нового и авторской позиции по отношению к обсуждаемым вопросам.

Как видно из перечисленных признаков и требований, обобщениями, несмотря на разное их выражение, являются: научно-познавательная направленность на объяснение и преобразование педагогической действительности; применение научных методов и средств (анализ, обобщение и др.); определенность и однозначность используемых в рамках данного научного труда понятий и терминов. Однако эти признаки характеризуют научную сущность любого научного труда и не дают основания их дифференциации на самостоятельные группы среди «теоретических» и «прикладных» статей.

Обсуждение соотношения и различия теоретического и эмпирического знания не является предметом данной статьи и более того, уводило бы в сторону от него. Отметим лишь, что теоретическое исследование, как известно, сопровождается развитием понятийного аппарата науки и выявлением существенных связей и закономерностей. В.В. Краевский правомерно подчеркивает, что теоретическое знание в педагогике — «это знание о закономерных отношениях, существующих в педагогическом процессе, о сущности обучения и воспитания, о составе, функциях и структуре содержания образования, о классификации учебных предметов и т.п. Результаты теоретических исследований *раскрывают, описывают и объясняют* (курсив наш. — *И.Ш.*) связь и взаимодействие различных факторов внутри педагогического процесса» [9, с. 41]. Среди характеристик теоретичности педагогического знания автор

указывает следующие: общность, системность, опосредованность выявляемых связей с действительностью, фиксированность числа свойств, связей и отношений исследуемых объектов [там же, с. 149].

Для конкретизации «теоретичности» и классификации соответственно теоретических статей удачным ключом может стать сама научная проблема, отражаемая в статье, например, мера теоретической «продвинуто» в проблеме, уровень или порядок ее теоретичности, поскольку в данном выше понимании статьи одним из ключевых является отражение авторского содержания научной проблемы и способов ее решения. Тогда теоретические статьи правомерно подразделять в зависимости от того, насколько «продвинуто» отражение проблемы в ней — проблема только ставится или анализируются и обсуждаются известные возможные пути или подходы ее решения, или даются обобщения по решаемой проблеме, или обосновывается и излагается авторский концептуальный взгляд (или концептуальное решение проблемы).

В таком разрезе целесообразно разделить теоретических статей в педагогике на: 1) постановочные, 2) аналитические, 3) обобщающие, 4) концептуальные.

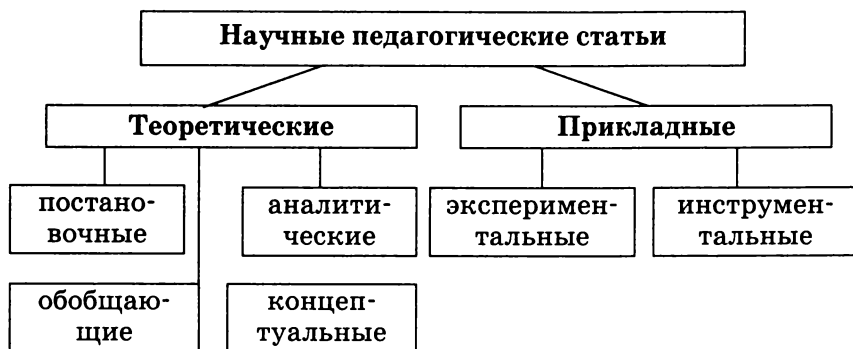
Что касается выделяемых Е.В. Михайловой «прикладных» статей, то их также правомерно дифференцировать. Размышляя о логике научного исследования и представляя ее как систему, П.В. Копнин указывает в числе итоговых для научного исследования понятий (выражающих его «конечную цель») понятие «наука как прикладная логика», подразумевая, что всякая наука становится прикладной логикой. [10, с. 166]. А рассматривая систему связи педагогической науки и практики, основой которой является педагогическая действительность, В.В. Краевский выделяет в качестве необходимого этапа «возвращение к практике — методической системе, проекту» [9, с. 87].

Напомним, что в данном выше понимании научной статьи, одним из ключевых слов является *проблема*. Представляется, что прикладные статьи, как и теоретические, целесообразно подразделять по содержанию, характеру и полноте прикладного решения проблемы или ее прикладного значения. В зависимости от того, сделан ли в статье акцент на обсуждении опытно-экспериментальной работы в целом или в ней более детально прорабатывается лишь инструментальное обеспече-

ние (методы, приемы, средства и т.п.) решения проблемы и ее практического приложения, прикладные статьи в педагогике правомерно подразделить на *экспериментальные* и *инструментальные*.

Таким образом, научные педагогические статьи правомерно разделить следующим образом (схема 2):

Схема 2



По критерию способа представления коммуникации (информационной, исследовательской) в тексте статьи могут быть: проблемными, популярными, публицистическими, обзорными, аналитическими.

Рассмотрим методологическое содержание некоторых видов научных педагогических статей: постановочных, аналитических, обобщающих.

Постановочные статьи. Рассматривая логику научного исследования, П.В. Копнин относит проблему к важнейшим ее категориям. «Проблему можно определить как знание о незнании» [10, с. 164]. Автор правомерно обращает внимание на то, что «научное исследование начинается с постановки *проблемы* (курсив наш. – И.Ш.), ...что правильно *поставить проблему* – это уже значит наполовину обеспечить успех в ее разрешении» [там же, с. 160]. Важным субъективным моментом, «движущей пружиной» в процессе научного исследования выделяется «долженствование». «Субъект отчетливо осознает незнание того, что он *должен знать*... В соответствии с этим долженствованием субъект определяет пути, вырабатывает средства для достижения этого необходимого знания» [там же, с. 164].

Выделяя постановочные статьи в самостоятельную группу, необходимо выяснить: что означает «ставить» или «поставить» в науке? Ответа на этот вопрос в логике науки мы не нашли. В Словаре синонимов слово «ставить» имеет синонимы «устанавливать», «становить», «поставить», «установить». Однако, если ставить — это «придавать чему-либо стоячее положение или располагать в стоячем, вертикальном положении», то становить — это «перемещать куда-либо, располагать где-либо какие-либо вещи, предметы...» [11, с. 554]. Таким образом, возможными значениями слова «поставить» являются: «придавать положение», «располагать». Однако, на наш взгляд, эти значения не полностью раскрывают смысл постановки чего-либо в научной статье.

Приведем собственные рассуждения по этому поводу. *Ставить* (поставить) в научной статье — это *сформулировать, обозначить, зафиксировать, выдвинуть что-либо*. Почему именно эти слова более адекватно отражают сущность постановки чего-либо в статье? «Сформулировать» (синоним «выразить») означает «облечь в словесную форму мысль» [там же, с. 92]. «Обозначить» («означить») — «с помощью знаков, каких-либо обозначений указать что-либо» [там же, с. 308]. «Фиксировать» — «закреплять, регистрировать, сосредоточивать» [там же, с. 618]. «*Выдвигать*» — это «предлагать для обсуждения» [там же, с. 85]. Поскольку статья — это научный текст, то естественно излагаемые мысли о проблеме должны облечься в словесную форму, т.е. быть *сформулированными* (возможно, с помощью знаков), указывающую, *обозначающую* то, что ставится в данной статье. Поскольку статья отражает авторское содержание определенной научной проблемы и способов ее решения, а в постановочной статье автор только ставит проблему, то он именно ее «закрепляет», «регистрирует» в науке и «сосредотачивает» читателя на ней, т.е. *фиксирует*. А поскольку научная статья понимается нами как форма дискурса (в данном случае, — педагогического), то в ней автор не только формулирует, обозначает, сосредотачивает, но и предлагает для обсуждения, т.е. именно «выдвигает» ставимое положение для научного сообщества читателей. Таким образом, в постановочной статье *формулируется, обозначается, фиксируется, выдвигается* что-либо в науке.

Одним из признаков научности, как было выявлено выше, является выделение специального объекта, относящегося

к педагогической науке (сфере образования, педагогической деятельности). Особенно это относится к рассматриваемой группе постановочных статей, в которых необходимым является указание на то, что ставится и зачем.

Постановочная статья в педагогике должна в дискурсивной форме, логически полно и обоснованно отразить:

- *что* ставится (нерешенная в науке проблема, новое понятие);
- *как* ставится (однозначно или вариативно, в общем или конкретно);
- *зачем* ставится (для восполнения: в теоретическом плане определенного аспекта некоторого многоаспектного явления или структурной оформленности; потребностей практики недостающими методами решения практических задач; недостающего теоретического объяснения имеющихся фактов и явлений; недостающего обоснования путей решения существующей проблемы и др.).

Постановке и обсуждению нового в науке (проблемы, понятия и т.д.) логически предшествует оценка существующего состояния исследуемого феномена, системы. Методологически целесообразно использование общих принципов определения состояния системы, раскрываемых С.И. Архангельским применительно к педагогике (учебному процессу):

- «слабого звена»;
- «изменения равновесия»;
- «недостаточности информации»;
- «сильного основания» [12, с. 16–17].

Принцип «слабого звена» означает, как отмечает автор, что для укрепления педагогической системы необходимо укрепить ее слабое звено («где тонко, там и рвется»). В этих целях для исследования и выбирается такое слабое звено.

Принцип «изменения равновесия» (принцип Ле-Шателье) выражается в смещении равновесия системы с установившимся режимом при внешнем воздействии на нее. Это означает, что при определении внешнего воздействия на педагогическую систему, необходимо предусматривать смещение ее равновесия. Поэтому постановка новой научной проблемы может иметь сопутствующее ей последствие в других частях педагогической системы и ее равновесии, что важно обсудить в статье.

Принцип «недостаточности информации» характеризуется тем, что новая научная проблема часто возникает при отсутст-

вии или недостатке необходимой и достаточной информации. Проблему труднее поставить при полноте и достаточности информации. Обратим внимание на постановку проблемы и постановку понятия.

Проведенное обобщение опыта научного дискурса в педагогике позволяет нам выделить ряд общих *приемов постановки проблемы*:

- противопоставления (ставящейся проблемы другим известным проблемам);
- распространения имеющейся общей проблемы (в социуме, социологии и т.п.) на педагогическую действительность или экстраполяции психологических закономерностей, например на различные сферы образования: а) на исследуемый возраст, или б) другие специфические условия, или в) для других целей (с конкретным их указанием);
- расширения имеющейся (известной в науке) проблемы (с указанием того, кем и когда была впервые поставлена проблема и чем она расширяется);
- сужения имеющейся (известной в науке) проблемы (аналогично с указанием того, насколько и за счет чего она сужается);
- сопряжения со смежной научной областью (психологией, философией образования, социологией) с указанием границы сопряжения или пересечения с этой смежной областью (что общего и отличного содержит поставленная проблема по отношению к сопряженной области).

Постановка проблемы должна содержать обоснование ее актуальности и возможных путей решения. В этом и может состоять постановочная статья.

Если в статье ставится новое понятие, то оно обосновывается и обсуждается в статье с разных сторон:

- зачем оно необходимо;
- чем не устраивают имеющиеся схожие понятия, их анализ;
- каковы теоретические основы (или основания) вводимого понятия.

Этому также может быть посвящена постановочная статья.

Аналитические статьи. Аналитическая статья по педагогике имеет своей основной целью и содержанием анализ:

- различных *подходов* к одному и тому же педагогическому явлению, объекту, процессу, системе;

- различных формулировок одного и того же понятия;
- *исторической последовательности* возникновения и развития определенной педагогической системы или явления;
- возникших (выявленных и обоснованных) *противоречий*: теоретических или практических;
- положительного (передового) или негативного *опыта* педагогической практики и др.

Мы согласны с В.И. Загвязинским и Р. Атахановым в том, что «сила теоретического анализа — в возможности охвата мышлением, памятью и воображением одновременно огромного количества фактов, а также мысленного проникновения в их суть, вскрытия противоположных тенденций и движущих сил развития» [8, с. 134].

Анализ начинается с того, *что* собственно анализируется. Например: педагогический процесс, условия его наилучшего обеспечения, личностные качества педагога или учащегося, система организации (или управления) и т.д.

Анализ *различных подходов* к определенному педагогическому явлению (объекту, процессу, системе) выражается в сравнении их логико-педагогических оснований, смысловой сущности, выявлении общего и различного в них, объективных преимуществ и недостатков, формулировке авторской позиции по анализируемым вопросам. Характеристика каждого подхода предполагает отразить: его основную направленность (на что, на какие педагогические явления, предметы он направлен), *характер* (объяснительный, преобразующий и т.п.), *диапазон действия* (возрастные, временные, содержательные границы). Одной из потенциальных ошибок начинающих исследователей здесь является сравнение подходов «про разное».

Анализ *различных формулировок* одного и того же педагогического понятия предполагает выявление семантической структуры и содержания понятия, сравнение объема понятий.

«Понятие — это форма мысли, в которой обобщены в класс предметы по общему только для них признаку (или по системе признаков)» [13, с. 34]. При сравнении понятий логически целесообразно сравнивать как их *объем* (*количество элементов*, объектов, предметов, охватываемых понятием, т.е. его содержательным признаком), так и *содержание* (т.е. тот обобщающий *признак* или систему признаков, позволяющих отнести предметы к данному понятию).

В логике известен закон обратного отношения между объемом и содержанием понятия (чем больше содержание понятия, тем меньше его объем, и наоборот).

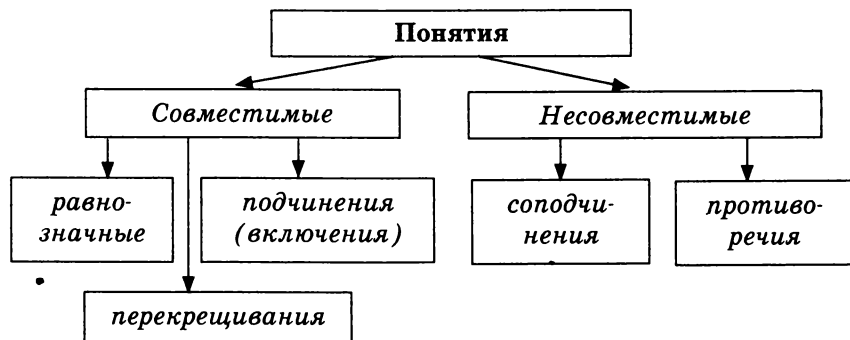
По логическому отношению понятия могут быть: *сравнимыми* и *несравнимыми*. Понятия можно сравнивать, если у них имеется хотя бы один общий признак, т.е. они принадлежат к одному роду (например, научная статья и диссертация принадлежат родовому понятию научный текст). Понятия несравнимы, если у них нет общего родового признака (например, школа, род — система учреждений; и учебник, род — книга) [там же, с. 41].

Сравнимые понятия могут быть:

- *эквивалентными* (если объемы этих понятий равны и признаки их содержания являются *взаимосоответствующими*);
- *контрадикторными* (*противоречивыми*, если высказывания, их выражающие, несовместимы по истинности и по ложности);
- *контрарными* (*противоположными*, если выражающие их высказывания, обладающие признаками того и другого понятия, несовместимы по истинности, но совместимы по ложности);
- *субконтрарными* (*частично совместимыми*, если высказывания, их выражающие, совместимы по истинности, но несовместимы по ложности);
- *логически независимыми* (если высказывание, обладающее признаками одного из них никак не зависит от высказывания, обладающего признаками другого).

По объему выделяют понятия (схема 3):

Схема 3



Анализ как научный метод, в свою очередь, бывает разным:

- макроанализ и микроанализ (по критерию масштабно-сти охвата анализом объектов);
- сопоставительный и системный (по критерию процедурности метода);
- ситуационный и общий (по критерию обобщенности результатов);
- поверхностный и сущностный (по критерию глубины анализируемых процессов, явлений).

Макроанализ осуществляется при расчленении имеющихся научных точек зрения или подходов на некоторые группы по определенному основанию. *Микроанализ* проводится для раскрытия сущности каждого подхода (с указанием их авторов), его критики или приемлемости, а также собственной исследовательской, обоснованной позиции.

Сопоставительный анализ предполагает сравнение, выделение общего и различного в подходах к понятию, процессу, условиям, структуре системы и т.п. Он может выражаться в сравнении крайних точек зрения (иногда противоречащих друг другу) на один и тот же вопрос.

Системный анализ, в соответствии с известным в методологии системным подходом, имеет своим содержанием: рассмотрение целостности изучаемого объекта — системы (процесса, явления) с его интегративными свойствами; расчленение объекта на подсистемы (с их функциями) и элементы; выделение системообразующих связей (внутренних и внешних); определение уровней строения объекта — системы и их иерархии и т.д. Системный анализ применяется в обосновании и раскрытии собственной авторской разработки, например, системы управления образованием (определенной формы, вида), системы социальной работы (муниципальной и др.) и т.д. Системный анализ позволяет четче и полнее выявить, обосновать и представить читателю структурную композицию исследуемого объекта, выразить авторские рассуждения по решению исследовательской проблемы.

Ситуационный анализ используется для раскрытия результатов исследования определенных педагогических ситуаций с целью авторского объяснения происходящих в них педагогических событий и явлений. Анализ ситуации предполагает: ее раскрытие в динамике происхождения и развития, причинах возникновения и следствиях, порождаемых ею;

обсуждение путей развития и совершенствования ситуации или выхода из нее. Формулируемые выводы «привязаны» к ситуации, т.е. распространяются только на рассматриваемую педагогическую ситуацию (или группу ситуаций) и не имеют высокого уровня обобщения.

Необходимо отметить, что *анализ* как научный метод и как *метод педагогического дискурса* должен быть не поверхностным, а сущностным, т.е. раскрывать глубину анализируемых педагогических процессов, явлений, причины, их порождающие, и т.п. Он должен вскрывать объективное содержание в деятельности участников социально-педагогического процесса.

Обобщающие статьи. Обобщающая статья имеет своим основным содержанием получение в ходе дискурса обобщения рассматриваемых положений научной проблемы. Обобщение, как известно, — это выделение общего и различного в некоторых явлениях одной природы. Общее определяется на основе сравнения, которое может проводиться только для сравнимых положений (с выделением основания для сравнения). Рассматривая методологию этого вида научной статьи, необходимо остановиться на видах обобщения — эмпирических и теоретических (по В.В. Давыдову), раскрывая их возможности применительно к педагогическим объектам.

В научной педагогической статье, как форме дискурса, мы выделяем как возможные следующие *эмпирические обобщения*:

- позитивного педагогического опыта (например, организационной, воспитательной, образовательной деятельности, создания и характеристики новых типов школ и т.п.);
- наблюдаемого в практике нового педагогического феномена (например, нового педагогического способа сотрудничества, новых форм контроля знаний, новой сферы образовательной практики и т.п.). Этот феномен необходимо описать и объяснить с позиций психологии и педагогики и «вписать» в общую, существующую «канву» (структуру) соответствующего раздела педагогической науки;
- негативных педагогических явлений (явления) в социуме и образовательной практике. В таком рассмотрении методологически важно: выделить и сформулировать эти явления именно как явления (на основе примеров,

- случаев, фактов); охарактеризовать их (т.е. назвать само явление, обсудить причины его возникновения, описать его свойства, указать, к какому более широкому классу явлений относится, и т.п.); проанализировать существующие и возможные последствия (как негативные, так и позитивные), вызванные описываемыми явлениями;
- зависимостей, выявленных в педагогической практике (реальной или экспериментальной), при условиях: их валидности и верифицируемости (возможно статистическими методами); указания двух или нескольких сторон зависимостей (между чем и чем); их объяснения (что они дают, какие возможности открывают);
 - закономерностей, тенденций, установленных на основе эмпирического материала (возможно социологически, статистическими методами).

Теоретические обобщения, проводимые в статье, могут быть разного уровня обобщенности (всеобщего, особенного, единичного) с непременным «восхождением» к конкретному педагогическому событию, факту, явлению). По критерию того, что обобщается, правомерно выделить следующие обобщения, имеющие место в научных педагогических статьях:

- понятийные (т.е. обобщения понятия на основе других имеющихся понятий);
- методологические (т.е. обобщения методов воспитания, обучения, социализации, мотивации и т.д.);
- результативные (т.е. обобщения известных результатов, полученных, возможно, другими учеными);
- классификационные (т.е. построение новой классификации имеющихся педагогических понятий, явлений, феноменов, фактов, принципов, — с выделением оснований классификации, обсуждением их отличий от таковых в имеющихся других классификациях);
- исторические (т.е. ретроанализ педагогических проблем в их историческом становлении и развитии). Историческое обобщение предполагает характеристику: социально-политической и социально-экономической ситуации в стране в определенный исторический период; образовательной линии государства в целом и по конкретной педагогической проблеме (на основе докумен-

тации этого периода); теоретических воззрений (т.е. основных идей, закономерностей, принципов) ученых — представителей рассматриваемого исторического периода; образовательно-практических «находок» того времени (т.е. новаторского для того времени опыта), педагогических структур, форм, методов, средств воспитания, обучения, развития; педагогического наследия одного ученого-педагога с обобщением разных сторон его практической педагогической деятельности и творческих идей (с авторской исследовательской интеграцией, обсуждением и объяснением).

Рассмотрев содержание некоторых видов научных педагогических статей (постановочных, аналитических, обобщающих), перейдем к обсуждению самого научного дискурса в статье.

Стиль статьи. Рассмотрим возможную *типологию статей* по выделенному выше *основанию дискурса*. Для этого удачным ключом может стать способ представленности в статье научного *дискурса*, стиль его изложения. Одно из распространенных пониманий стиля характеризует его как «совокупность приемов, характерных черт, особенностей, свойственных какому-либо автору или какому-либо произведению» [11, с. 558]. Не стоит, на наш взгляд, игнорировать и буквальный перевод слова «стиль» (от греческого *stylos*) как «стержень для письма». В рамках нашего методологического рассмотрения статьи стиль относится к дискурсу и в наибольшей мере отвечает выделенным Е.В. Михайловой коммуникативным задачам, собственно выражающим *способ общения* автора статьи с читателем. «Главное свойство текста, — отмечает она, — коммуникативный характер», текст является коммуникативной системой, закодированная информация которого предназначена для переноса.

Рассмотрим: каким же способом общается автор статьи с читателем через ее текст? Рассчитывает ли он на читателя — начинающего исследователя, или педагога-практика, или широкую научную общественность (не только педагогическую), или зрелых ученых-профессионалов? Как указывалось выше, каждая статья не имеет конкретного адресата, но сборник или другое научное педагогическое издание, в котором статья располагается, имеет определенную тематическую и читательскую направленность. Если автор статьи ориентируется

на читательскую аудиторию педагогов-практиков или непрофессионалов, то он подбирает такой «стержень для письма», который будет доступен для чтения и интересен, увлекателен для освоения. Такой стиль называется *научно-популярным*. Если автор предполагает, что его читатели составляют широкую научную общественность, то он старается писать общенаучным языком, выстраивает обобщения и выводы более высокого уровня абстракции, акцентирует внимание на вопросах, актуальных для широкой общественности, т.е. более *публицистически*. Если автор видит своим читателем ученого данной научной области (начинающего или зрелого), то «стержень» его написания заостренно фиксируется на острых проблемах, обнажает имеющиеся противоречия, усиливает столкновение разных научных мнений, позиций, т.е. педагогический дискурс проблематизируется и статья приобретает *проблемный стиль*.

Рассматривая научно-популярный стиль дискурса в статье, необходимо согласиться с В.И. Загвязинским и Р. Атахановым в том, что «нужно стремиться к тому, чтобы сочетать строгость научного анализа, конструктивность и конкретность установок с популярным раскрытием живого опыта» [8, с. 176]. И еще авторы дают совет: «Сохраняя строгость научного стиля, полезно... добиваться выразительности речевых средств (экспрессии)» [там же]. Известно, что популяризация нередко выражается в упрощении научной терминологии, против чего справедливо возражает В.В. Краевский: «Необходимость популяризации научных результатов не отменяет научного изложения этих результатов, а предполагает его. Сама эта необходимость появляется, когда есть что популяризировать, т.е. уже есть научные «непопулярные» знания... Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным потому, что термин – как бы формула, за которой стоит многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки «своими, простыми, всем понятными словами» заменить научный термин, как правило, несостоятельны...» [9, с. 114]. Таким образом, научно-популярный стиль означает, что дискурс сохраняет научность, а популяризация идет за счет «восхождения» от абстрактного к конкретному, в том числе примеров реальной педагогической практики, выразительности речевых средств, ясности изложения, обращенности самого размышления к читателю и т.п.

Требования к статье. Рассмотрев содержание педагогического дискурса разных видов статей и возможные стили, остановимся на общих логико-структурных требованиях к написанию статьи, ее стилю и на наиболее типичных недостатках статей.

Среди требований к стилю написания статьи в методологии исследования выделяются такие, как: *логичность, ясность, лаконичность, точность* научной терминологии. Ф.А. Кузин обращает внимание исследователей на такие важнейшие требования к статьям:

- *достоверность* исходной информации;
- *критичность* при отборе фактов;
- *доказательность цитируемого* содержания и сопоставляемых точек зрения для объективной характеристики излагаемого явления;
- *оптимальность* числа используемых цитат [5, с. 53].

К перечисленным считаем необходимым добавить еще ряд требований к статье, усиливающих ее научную сущность, логическую структурированность и дискурсивность:

- научность содержания и языка изложения;
- законченность, целостность раскрытия одного или нескольких вопросов;
- наличие размышлений и обсуждений;
- соответствие «замаха» и сделанных выводов;
- логичность и обоснованность;
- наличие выводов (кратких, емких смысловых положений);
- наличие ссылок.

Размышляя о сущности, характере, видах и стиле научных статей в педагогике, требованиях к ним, необходимо обсудить также встречающиеся типичные их недостатки, характерные особенно для начинающих ученых, выявленные и сформулированные нами в результате анализа большого числа статей. Такими недостатками являются:

- несоответствие содержания статьи своему названию;
- отсутствие «захода» в статье, т.е. о чем в ней будет речь;
- несформулированность собственной идеи или новации;
- отсутствие выводов, изложения лаконичного содержания того, что же главное, оригинальное хотел донести как научную заявку автор читателю;
- расхождение между постановкой вопроса (или вопросов) и содержанием ответов совсем не на те вопросы или между постановкой вопроса и описанными результатами;

- логическое несоответствие между исходными положениями (логическими посылками) и выводами, т.е. сделанные выводы никак не вытекают из приводимой аргументации, основных существенных положений;
- в статье не дается определения основного рабочего понятия (или оно логически некорректно), которым автор пользуется на ее протяжении. Читателю остается лишь догадываться, что же имел в виду автор, используя или применяя то или иное понятие;
- пропуск этапов объяснения имеющихся недостатков рассматриваемого феномена и обоснования «своего», авторского видения путей решения проблемы, которое появляется в таком случае как данность, неясно зачем;
- недостаточная целевая направленность статьи, в результате чего статья содержит рассуждения «о том, о сем, обо всем»;
- наличие детального обсуждения общеизвестных положений, своего рода «научная жвачка»;
- компилятивность вместо анализа источников научной информации, нередко выражающаяся в разнообразном и многоименном «цитатнике»;
- пропуск существа опытно-экспериментальной работы, результаты которой анализируются в статье. В этом случае читателю остается неясным, за счет чего получены обсуждаемые результаты и др.

Завершая наш методологический дискурс о научной статье в педагогике, мы должны обратить внимание, что статья в педагогике является первораскрывающим, развернутым, научным текстом, существенным и оригинальным по содержанию, законченным и упорядоченным. Она отражает авторское содержание (или авторскую интерпретацию) определенной научной проблемы и способов ее решения в форме дискурса. В статье реализуются непосредственные цели и функции науки: производство и систематизация знаний, описание, объяснение и обоснование процессов и явлений действительности (в данном случае педагогической). В ней отражается диалог мнений в форме размышления, рассуждения — дискурса. Педагогический дискурс предстает в научной статье как ее *обращенность к читателю* не с готовым знанием, а с обоснованием, логичным доказательством, обсуждением, рассуждением.

В данной статье нами обоснована и обсуждена попытка выделения типов статьи в педагогике по основаниям представленности в ней проблемы и дискурса. Многообразие возможных научных педагогических статей представлено нами с целью систематизации двумя видами: теоретическими и прикладными. В составе теоретических статей выделены: постановочные, аналитические, обобщающие, концептуальные. Прикладные статьи представлены в нашей типологии экспериментальными и инструментальными. Специальное внимание уделено содержанию постановочных, аналитических и обобщающих статей. По способу представленности дискурса в статье охарактеризованы ее научно-популярный, публицистический, проблемный стили. Предложены для обсуждения наши размышления о требованиях к научным статьям в педагогике и типичных их недостатках.

Вместе с тем необходимо отметить, что определение типологии статей, как и любая классификация, в определенной мере условно. В частности, возможны «смешанные» по содержанию и стилю статьи: постановочно-аналитические, аналитико-обобщающие, проблемно-публицистические и др. В то же время методологическая рефлексия разных типов статьи, ее понятия, требований к ней позволяет обратить специальное внимание научного сообщества к проблеме методологии этого важного, первичного жанра научной литературы. Рассмотренные вопросы отражают возможные ориентации педагогического дискурса в статье. Мы стремились показать читателю, что сама данная *статья о статье* является скорее *аналитической* (хотя в ней есть элементы постановки проблемы и обобщающий материал), она построена в форме *дискурса проблемного стиля*.

Литература

1. *Рождественский Ю.В.* Теория риторики: Учеб. пособие. 4-е изд. М., 2006.
2. *Михайлова Е.В.* Интертекстуальность в научном дискурсе (на примере статей): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1999.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь русского языка. Современное написание. М., 2000.
4. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2.

5. *Кузин Ф.А.* Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. М., 1997.
6. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. Т.2. М., 1999.
7. *Бережнова Е.В., Краевский В.В.* Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М., 2005.
8. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2003.
9. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994.
10. *Копнин П.В.* Проблемы диалектики как логики и теории познания. М., 1982.
11. Словарь синонимов: Справочное пособие. М., 1975.
12. *Архангельский С.И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976.
13. *Грядовой Д.И.* Логика: Практический курс основ формальной логики. М., 2004.