

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

**А.С. РОБОТОВА, профессор
Российский государственный
педагогический университет
им. А.И. Герцена**

О дисциплине ума в научно-педагогических текстах

В статье излагаются взгляды автора на взаимосвязь познавательных и эстетических характеристик современных научно-педагогических текстов.

Ключевые слова: *научно-педагогический текст, критерии научности, красота, дисциплина мышления.*

Непосредственным толчком к осмыслению специфики научно-педагогических текстов стали для меня статьи Владимира Андреевича Успенского, появившиеся одновременно в двух известных толстых журналах: «Апология математики, или О математике как части духовной культуры» (Новый мир. 2007. № 11–12) и «Математическое и гуманитарное: преодоление барьера» (Знамя. 2007. № 12). Эти статьи побудили меня, педагога, задуматься над целым рядом проблем:

- об особенностях современного педагогического дискурса;
- о категоризации как необходимой познавательной процедуре, с которой начинается создание научного текста;
- о текстах современных учебных пособий по педагогике, которые должны вводить студентов в сферу образования и науки, вызывать к ним интерес и пробуждать желание заниматься ими;
- об отражении в педагогических текстах гуманитарной парадигмы и гуманистических ценностей;
- наконец, о языковых характеристиках педагогических текстов, поскольку язык в значительной степени определяет качество текста.

Каждая из этих проблем по-своему важна, представляет интерес для исследования и предполагает определенную логику анализа. Чтобы не говорить обо всем сразу, я сосредоточу

внимание на языковых характеристиках научно-педагогических текстов, которые выявляют как научную, так и эстетическую ценность произведения, гуманистическую позицию автора, а в целом отражают дисциплину ума исследователя.

Можно ли оценить педагогические знания с позиции интеллектуальной красоты? Способны ли педагогические идеи вдохновлять, вызывать душевный трепет и будоражить воображение? На эти вопросы сразу не ответишь. Эта проблема требует особого рассмотрения, а возможно, и написания аполлогии педагогики. Могу лишь сказать, что в начале профессионального пути мне встретились такие книги, вдохновляющие на педагогический поиск. Это «Как любить детей» Я. Корчака, «Школа Достоевского» В.Н. Сороки-Росинского, «Книга про тебя» С. Соловейчика, эссе Н.Г. Долининой. Эти книги развили мое педагогическое сознание и сформировали способ мышления о воспитании и образовании, о детях и учителях, их общении и взаимодействии. Они учили размышлять о воспитании и обучении с точки зрения целесообразности, разумности, четкости аргументации и одновременно с позиции *красоты* – как возможности достижения совершенного результата или хотя бы стремления к нему. Разумеется, эти книги, о которых я вспоминаю, не были научными работами в совре-

менном строгом смысле этого понятия. В них было много от педагогической публицистики, хотя считать их ненаучными тоже было бы несправедливо. Они были педагогикой – яркой, волнующей мысль и чувство, заставляющей сопереживать и думать. Они говорили о драматической и прекрасной области знания, которую надо представлять совершенным языком.

Такие книги сегодня редкость. И современной апологии педагогики пока тоже нет. Зато есть множество педагогических текстов, огромное количество педагогической литературы. Читая и анализируя ее, мы сосредоточены обычно на актуальности поднимаемых проблем, их теоретической новизне, возможности реализации предложенных идей в образовательной практике. Некоторые из них вызывают научный и практический интерес, но крайне редко он сопровождается интеллектуальной радостью. Причин тому немало. И одна из них – далекий от совершенства язык. О языке научного текста и говорить-то вроде бы не принято – предполагается, что ученый не может говорить ненаучно, неправильно, неточно. Однако нередко бывает именно так: не выразительно, не точно, даже банально и неряшливо-небрежно. Между тем язык как основное средство выражения научных идей и результатов в исследованиях гуманитарного характера требует особого внимания. Зададимся вопросом: почему одних авторов читать интересно, а других нет? Язык и логика изложения – основные выразители смысла научных идей и позиций. Невнимание к ним, пренебрежение ими становятся серьезным препятствием для восприятия развиваемых автором идей, а в конечном счете дискредитируют саму науку.

В знаменитой статье «О пользе педагогической литературы» К.Д. Ушинский писал о том, что «наставническая

и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном оживлении», а педагогическая литература должна быть «живой, современной и обширной» [1, с. 169]. Ведь именно она формирует общественное представление о воспитании и дает возможность учителям не замыкаться в границах своего опыта, а находить единомышленников, сочувствующих их идеям и поискам. Такая литература позволяет преодолеть вечный конфликт между теорией и практикой. Но есть ли у нас сегодня «живая, современная и обширная» педагогическая литература? Обширная есть. Современная тоже. А вот в какой степени она *живая*? И что это означает – *живость* педагогической литературы? Одно из значений слова «живой» – «выразительный». Ушинский не раскрывает свое определение, но, указывая на «дельную педагогическую книгу», оценивая «абстрактные начала» в рассуждениях теоретика, дает нам понять, какая теоретическая книга нужна учителю. Таких книг чрезвычайно мало, и их отличительная черта – способность вызвать у учителя неодолимое желание к их прочтению, стремление включиться в обсуждение обозначенных проблем, откликнуться на идеи автора, наконец, просто иметь эти книги в своей библиотеке и время от времени их перечитывать.

Сегодня мы много и настойчиво говорим о коммуникативной компетенции как об одном из базовых умений специалиста-гуманитария. Даже филологам хорошо известны такие термины, как «дискурс», «языковая личность», «текст», «концепт», «речевая ситуация», «диалогическое мышление» и др. Но знакомство с терминологией – недостаточное основание для написания научного текста. Красивая словесная эквилибристика, в которой сегодня изошряются многие авторы, не

способна породить новые смыслы и прояснить суть обсуждаемых вопросов. Наглядным примером подобного бездумного «словотворчества» могут послужить хотя бы многочисленные определения понятия «образовательное пространство», предлагаемые современными гуманитариями...

Почему я так настойчиво привлекаю внимание к этой негативной тенденции? Потому что в последнее время она приобрела массовый характер, стала своего рода мейнстримом. В основе моего анализа лежат впечатления от большого количества педагогических текстов, прочитанных за последние годы. Все эти тексты отражают научные поиски, подчас многолетние. В них есть новые идеи, гипотезы, проекты, обобщение педагогического опыта. В ряде случаев эти тексты представляют убедительные результаты научных исследований, хорошо изложенные и аргументированные. Но наряду с такими книгами есть и иная педагогическая литература: не удивляющая, не тревожащая мысли, не приводящая в прекрасное состояние духа, не вызывающая интеллектуальной и эстетической радости. Некоторые тексты воспринимаются так, будто написаны они для избранного круга читателей – неких «посвященных», обладающих даром экзегезы и способных к толкованию «темных мест». Если одно предложение, перегруженное причастными оборотами и «пышно украшенное гирляндами» всевозможных эпитетов (гносеологический, теоретико-методологический, научно-теоретический, технологический, ценностно-ориентационный, творчески-созидательный, онтологно-гностический, эколого-созидательный и т.д.), занимает более половины страницы, то довольно быстро перестаешь понимать смысл авторских рассуждений, и тогда рождается мысль *об эстетических и языковых критериях науч-*

ного текста, об их органической связи с критериями научности.

Чем больше я углубляюсь в эту тему, тем больше склоняюсь к выводам о том, что педагогический текст должен являть собой единство познавательного и эстетического начал. Эстетика научного текста определяется многими параметрами: совершенством формы научной манифестации идей, безупречной логикой, ясными объяснительными конструкциями, последовательностью аргументов и... хорошим языком. Не думаю, что научный текст нужно специально «украшать» разнообразными фигурами речи, «наряжать» его, прибегать к нарочитой метафоризации. Научная стилистика подчиняется своим законам. Она должна передавать объективную информацию, устраняя субъективность суждений, аргументов и выводов. Вчитаемся в такие характеристики научного стиля: «Научный стиль должен обеспечить ясность, точность, объективность, недвусмысленность, логичность и доказательность изложения, воспроизводимость излагаемых экспериментальных научных результатов другими учеными, полноту информации и т.п.» [2, с. 260].

Очевидно, что многое из перечисленного выше может быть оценено и с эстетической точки зрения. Эстетика научно-педагогического, да и просто любого педагогического текста может определяться гармоничным выражением научных идей, которому присущи «чувство соразмерности и сообразности», непротиворечивая логика, четкое структурное членение текста и ясность изложения. Все эти характеристики – необходимое условие для точного понимания авторских идей. Ведь если мысли выражены путано, сбивчиво, без заботы об их восприятии читателем, то они произвольно отторгаются и вызывают негативную реакцию. Если же идеи раскрываются последо-

вательно, доказательно, *выразительно*, без избыточного и немотивированного нагромождения научной лексики, авторских неологизмов, семантически и синтаксически ясно, то рождается совсем иное чувство – отношение солидаризации и сотворчества читателя-интерпретатора. Об этом отношении У. Эко, считающий читателя «активным началом интерпретации», говорил так: «Всякий текст есть некое синтаксико-семантико-прагматическое устройство, чья предвидимая интерпретация есть часть самого процесса его создания» [3, с. 25].

Из большого числа научных текстов особым и, пожалуй, наиболее репрезентативным объектом научной рефлексии и эстетической оценки могут стать авторефераты педагогических диссертаций, поскольку эти тексты сопоставимы по многим параметрам. Общеизвестна их структура, принятая логика изложения, даже текстовой объем. Они создаются по определенным канонам, что и позволяет оценить их с точки зрения эстетической ценности, под которой по преимуществу понимается совершенство текста, рожденное строгой дисциплиной научного мышления.

Одна из важнейших характеристик такого текста – его тематическая определенность. Она отражается уже в самом названии и подзаголовках. По мнению современных лингвистов, название играет важную роль для восприятия и понимания текста, оно скрепляет все произведение: заголовок – проявление завершенности текста. Его определенность и четкость придают согласованность всем остальным компонентам. Однако многие авторы диссертаций не слишком озабочены обдумыванием названия. Подчас оно занимает целых три строки, в которых родительные падежи громоздятся друг на друга, создавая препят-

ствия для понимания смысла, или же повторяется один и тот же предлог, одно и то же понятие, определение и пр. Названия иногда выглядят настолько «неуклюжими» и замысловатыми по конструкции, что сразу и не определишь ведущий мотив и тему будущих рассуждений. Новизна идеи, которая должна быть отражена в названии работы, иногда подменяется включением модного понятия или словосочетания (*мобильность, конкурентоспособность, трансформация, парадигма*).

С обозначением темы исследования сопряжена и концептуальная определенность текста, которая во многом обусловлена ясностью и точностью дефиниции ключевого концепта. Некоторые авторы относятся к этому без необходимой строгости. Порой кажется, что они совсем не заботятся о коммуникативной функции науки. Главное для них – заявить собственную позицию, выразить собственное понимание того или иного феномена. При этом авторское истолкование иногда трудно или просто невозможно соотнести с известными читателю знаниями, определениями, понятиями.

Можно ли точно понять существенную мысль работы, посвященной постдипломному образованию, если она выражена так: «Изменения, происходящие в глобализирующемся обществе, являются источником развития личности, ее субъектности и в этом смысле полезны для нее. Отсутствие этих изменений или их искусственное устранение одинаково будут вредить личности, снижают ее активность и ведут к регрессу. В понятиях теории самоорганизации этот момент характеризуется как хаос, блуждание в эволюционных лабиринтах мышления и знания, как процесс рассмотрения различных альтернативных путей развития мыслей, продумывания и варьирования ассоциациями на заданную тему

и наработывания определенной самоорганизованной сети ходов, которая может служить своеобразным полигоном для свободного движения мысли, для ее выхода в иные измерения, на новые уровни, *для осуществления выбора*? Рассматривая постдипломное педагогическое образование как особое образовательное пространство, автор пишет: «Предполагается, что возможность существования особой пространственно-временной формы следует не только из особой сложности и специфичности социальных явлений, вступающих в сложные взаимодействия и образующих быстроразвивающиеся материальные системы общества, но и из того, что многочисленные попытки понять специфику социальных явлений на основе простой классификации фактов, без введения адекватных понятий «социального пространства» и «времени», не приводят к желаемому результату»¹.

Насыщенность таких текстов и их фрагментов абстрактными понятиями приводит к нарушению соразмерности теоретического и эмпирического, делает изложение малопонятным и утяжеленным, нарушает его пропорциональность и порядок, мешает целостному представлению идеи. А сколько таких, еще более «закрученных» по смыслу предложений и определений, встречаешь в работах, претендующих на научные публикации! Нора Галь приводит по этому случаю известный пример: «Еще двести лет назад Хемницер в известной басне высмеял “метафизика”, который, вместо того чтобы ухватиться за веревку и вылезти из ямы, философствовал: “Что есть веревка? Орудие... слишком уж простое” – и так надоед отцу глубокомысленными

рассуждениями, что тот ушел и оставил “метафизика” сидеть в яме. Отсюда и пошла поговорка “веревка – вервие простое” как насмешка над мнимой ученостью» [4].

Небрежное отношение к научному языку, искусственное «онаучивание» текста приводят к серьезному размышлению базиса терминологической системы, от состояния которого зависят устойчивость и определенность всей науки, ее системность. Разумеется, это положение могут оспорить сторонники идеи интеграции современного научного знания, расширения междисциплинарных научных связей. Однако при всей важности и актуальности этой тенденции научная интеграция не должна приводить к утрате корневых оснований науки, заложенных в ее понятийно-терминологической системе. Без этого наука утрачивает свои границы, ее предмет становится все более неопределенным. Проявлением этой тенденции становится исследование тем и проблем, не вполне соотносимых с традиционными разделами (областями) педагогической науки.

Заимствование педагогикой знаний и понятий из других наук становится подчас неконтролируемым и чрезмерным. Поток новых терминов делает трудноуловимым их педагогический смысл, «затемняет» предмет исследования, тем более что некоторые авторы не обременяют себя процедурами «перевода», «интерпретации» используемых понятий в области педагогики. С одной стороны, вроде бы создается ощущение научной эрудиции, широты воззрений автора. Но с другой стороны, нарушаются границы допустимого вторжения иных парадигм на территорию конкретной науки. Это вторжение

¹ Я не указываю авторов ни здесь, ни в дальнейшем, поскольку не ставлю перед собой задачи оценить научное качество конкретной работы или войти в полемику с ее автором. Я стремлюсь лишь обратить внимание на то, что препятствует эстетическому (ценностному) отношению к работе.

становится все более и более агрессивным, неоправданным, чрезмерным, и научные проблемы педагогики оказываются все менее определенными, а демаркация науки – неясной и даже зыбкой.

Можно прослыть ретроградом, отрицая саму возможность заимствования новых терминов. Однако подход к ним должен быть дифференцированным. Одни из этих понятий действительно отражают новый этап и новую тенденцию развития педагогики – смену научной парадигмы, включение педагогики в более широкую систему гуманитарного знания. Другие – новую научную и исследовательскую проблематику, возникшую с изменением экономических и социально-культурных условий в обществе. Но третьи, скорее всего, необязательны и слишком расплывчаты, поскольку они, хотя и передают смысл некоторых заметных тенденций в образовании, еще не получили строгого научного описания и соответствующего терминологического определения в педагогике.

Анализ авторефератов защищенных диссертаций на предмет строгости их понятийно-терминологического аппарата показал, что исследователи не всегда заботятся о четком выделении в используемых ими терминах «ядерного» педагогического смысла. Иногда даже ключевое понятие и соответствующий ему термин предстают как весьма неопределенные, лишенные моносемичности в пределах своего терминологического поля. Обращу внимание на некоторые примеры таких понятий в исследованиях. Раскрывая значение «сопровождения как педагогического феномена», один автор пишет: «Под сопровождением мы понимаем специальный вид помощи человеку, направленный на предупреждение и преодоление проблем его развития, ориентированный на раскрытие

внутреннего потенциала личности, активизацию его собственных ресурсов в ходе комплексного подхода в решении проблем развития личности человека». В этом определении нет отчетливого педагогического содержания. Вследствие этого возникают вопросы: чем педагогическая помощь отличается от психологической или от помощи психотерапевта? В другой работе (год защиты один, но аспирантура другого вуза) читаем: «Педагогическое сопровождение – это форма партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений». Третья работа предлагает следующее определение: «Сопровождение (в широком смысле) понимается как поддержка людей, у которых на определенном этапе развития возникают трудности личностного или социального плана, как системная интегративная технология помощи человеку». Очевиден субъективный подход авторов к определению ключевого понятия их исследований. В их формулировках: *вид специальной помощи, форма партнерского взаимодействия, поддержка людей* – отсутствует даже указание на педагогический характер помощи, взаимодействия, поддержки, на описание педагогических действий.

Почему необходимо четкое определение ключевых понятий? Только ли из-за присутствия в науке разных подходов и трактовок? Нет. Научный текст автореферата или диссертации, как и любой текст, должен быть ориентирован на читателя. Однако в этих научных жанрах недопустима та свобода изложения мыслей, которая возможна, например, в публицистике. Сошлюсь еще раз на У. Эко, подчеркивавшего преобладание функционального стиля в научном изложении над фигуральным: «Для критической работы,

научного текста предпочтительнее функциональный ключ, все термины должны быть унифицированными и однозначными» [5, с. 219]. Строгость определений вносит свой вклад в эстетическую ценность научного текста.

Приведем несколько конкретных примеров. Автор работы, посвященной интеллектуальному воспитанию учащихся в процессе изучения математики, склонен к лаконичному объяснению ключевых понятий, но это не делает его изложение безупречным, стремящимся к смысловой ясности: «Интеллектуальное становление личности осуществляется через развитие и воспитание в процессе обучения, которые воздействуют на один и тот же объект (ученика) с одной и той же целью – полной реализации себя в обществе». Понятна ли эта фраза, наполненная абстрактными понятиями? Следующее далее уточнение не делает научную позицию автора более ясной: «Если интеллектуальное развитие направлено на *качества*, которые присущи индивиду и которые изменяются *качественно* и количественно, то воспитание, кроме этого, обращено к тому, чего у индивида нет и исходит из требований общественной морали, из личностных качеств, необходимых обществу, которые присваиваются человеком в процессе воспитания, всегда социального». Как понимать утверждение, что воспитание обращено к тому, чего у индивида нет?

Автор, разрабатывающий основы профессиональной лингводидактики (!), не чувствует, что одно из положений его концепции с трудом интерпретируется читателем: «Таким образом, в структуре собственно специфических принципов профессиональной лингводидактики – интегративность – системообразующий элемент, который можно отследить, например, на одном из ключевых принципов профессио-

нальной лингводидактики – принципе *иноязычной профилизации*, который определяет содержание профессионально ориентированного обучения ИЯ (иностранному языку – А. Р.) как целостный, комплексный и в то же время интегративный процесс формирования языковой личности специалиста, обладающего иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, формирование которой происходит в ходе интеграции лингвистических и коммуникативных навыков с профессиональными навыками на основе взаимопроникновения, взаимодополняемости и взаимозависимости как межпредметной информации, так и способов ее усвоения, учитывающих междисциплинарность и интерактивность». Читатель видит, что это предложение чрезмерно велико, оно с несколькими придаточными, содержит множество абстрактных понятий, связь между которыми улавливается с трудом. Выделить самое существенное в этом высказывании очень сложно: предложение содержит четыре прилагательных *профессиональный(ая)* + наречие *профессионально*, множество слов иноязычного происхождения (лингводидактика, интегративность, профилизация, компетенция, информация, интерактивность, не считая тех понятий, которые стали уже привычными: принцип, комплексный, коммуникативный и т.д.). Правда, в работе речь идет о формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции... Может быть, она не зависит от компетенции в сфере русского языка?

Наблюдения над языком научно-педагогических текстов часто приводят к выводам малоутешительным. Зачастую он страдает искусственной «онаученностью», тяжеловесными конструкциями, стилистической и грамматической беспомощностью. Разумеется,

при таком небрежном отношении к языку текст отнюдь не способствует восприятию научных результатов и их признанию. И это во многом следствие несоблюдения дисциплины ума, нарушения «чувства соразмерности и сообразности».

Почему же свою статью я начала с воспоминания о публикациях В. Успенского? Наверное, потому, что отношение к математике как элементу духовной культуры может отчасти дисциплинировать гуманитариев. Математик пишет: «Однако образование состоит не только в расширении круга знаний. Не в меньшей степени оно состоит в расширении навыков мышления. Математик и гуманитарий обладают различными стилями мышления, и ознакомление с иным стилем обогащает и того и другого» [6]. Так для чего же нужна гуманитария математика? В. Успенский объясняет это таким образом: «Главная цель обучения гуманитариев математике – психологическая. Эта цель состоит не столько в сообщении знаний и даже не столько в обучении методу, сколько в изменении – нет, не в изменении, а в *расширении* психологии обучающегося, в привитии ему строгой дисциплины мышления (слово «дисциплина» означает здесь, разумеется, не учебный предмет, а приверженность к порядку и способность следовать этому порядку). Помимо дисциплины мышления я бы назвал еще три важнейших умения, выработке которых должны способствовать математические занятия. Перечисляю их в порядке возрастания важности: первое – это умение отличать истину от лжи; второе – это умение отличать смысл от бессмыслицы; третье – это умение отличать понятное от непонятного» [6].

Мне кажется, эти утверждения о строгой дисциплине мышления и об умениях, которые воспитывает мате-

матика, чрезвычайно важны для создания любого научного текста и построения отдельного высказывания. Именно дисциплина мышления сообщает тексту гармонию, внутреннюю цельность. Однако многие гуманитарии часто ею пренебрегают. Их рассуждения зачастую представляют собой свободный полет мысли, не стесненной законами логики и чувством стилистической гармонии.

Оценивая «Беседы и математические доказательства...» Галилея, Успенский говорит следующее: «Сама логическая конструкция проста, изящна и поучительна. Мы надеемся, что читатель согласится включить ее в свой интеллектуальный багаж, причем в качестве носимой с собой ручной клади, а не тяжеловесного предмета, сдаваемого в багажное отделение» [7].

Образ, созданный математиком, выразителен. Нарушение логики научного изложения (непоследовательность, противоречивость, немотивированные повторы ранее сказанного, пренебрежение объяснительными процедурами) делает текст малопривлекательным, невыразительным, дисгармоничным и затрудняет понимание авторских идей.

Читатель-скептик возразит: «А нужны ли эстетические характеристики научному тексту? Ведь главное – результаты исследования...» Несомненно, главное – это результаты исследования, однако способ их представления далеко не второстепенная вещь.

В рамках небольшой статьи невозможно проанализировать обозначенную проблему. Но все же подведем некоторые промежуточные итоги. Эстетическое отношение к тексту, по нашему мнению, определяется многими параметрами:

- соразмерностью компонентов текста и их внутренней связностью и согласованностью (это проявление

гармонии, пропорциональности всего высказывания);

- убедительной логикой изложения научных взглядов и доказательностью суждений, что создает органичное «сцепление» положений, рождающее чувство целесообразности и упорядоченности научных обобщений;
- терминологической и понятийной четкостью как необходимой характеристикой изложения научного текста, проявления его цельности;
- строгостью синтаксических конструкций, в которых проявляется соответствие содержания и формы как необходимое условие понимания текста;
- завершенностью текста, т.е. соответствием замысла и результата, выраженного в речевых формулировках.

Е.В. Ушаков указывает на следующие эстетические критерии в науке: «простота концепции, ее логическая стройность и связность; тонкая симметрия и гармония математических формул; красота онтологической архитектуры мира, выраженная в точных законах; остроумие и элегантность доказательства; лаконичность изложения; изящество схождения ранее независимых научных направлений в единую теорию» [8, с. 498–499]. Эти критерии могут быть отнесены и к гуманитарному знанию. Характеризуя образ теории, обладающей эстетическими качествами, М.К. Мамардашвили писал о «простоте, достоверности внутреннего объяснения» и приходил

к заключению: «Какая-то простота формулы или рассуждения, гармоничная связь целого. И это настолько красиво, что не может не быть истинным» [9, с. 70]. Хочется, чтобы авторы, исследующие проблемы педагогики, писали именно так и, поднимаясь до высокого уровня генерализации, помнили о гармоничности своих рассуждений и красивой простоте мысли.

Литература

1. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. М., 1988.
2. Русский язык // Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 704 с.
3. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста. СПб.: Symposium, 2005. 502 с.
4. Нора Галь. Слово живое и мертвое: От «Маленького принца» до «Корабля дураков». URL: <http://www.vavilon.ru/noragal/slovo.html>
5. Эко У. Как писать дипломную работу. Гуманитарные науки. СПб.: Symposium, 2004. 304 с.
6. Успенский В. Математическое и гуманитарное: преодоление барьера // Знамя. 2007. № 12. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2007/12>
7. Успенский В. Апология математики, или О математике как части духовной культуры // Новый мир. 2007. № 12. URL: http://magazines.russ.ru/noviy_mir/2007/12
8. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки. М.: Экзамен, 2005. 528 с.
9. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. 431 с.

ROBOТOVA A.S. ON THE DISCIPLINE OF THINKING IN PEDAGOGICAL TEXTS

The author reflects upon the specific of pedagogical and scientific discourse, analyzes the texts of contemporary pedagogical researches from the point of view of their compliance to aesthetic criteria and strict standards of scientific thinking.

Kew words: pedagogical discourse, standards of scientific thinking, discipline of mind, aesthetic criteria of scientific text.