

# УЧИТЕЛЯ УСТРЕМИЛИСЬ К НАУКЕ...

## ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ЭТОГО ЯВЛЕНИЯ

Александр Новиков,  
академик РАО

Ольга Грезнёва,  
докторант Института  
теории образования  
и педагогики РАО

**За последние годы стремительно вырос интерес практических работников образования к научным исследованиям. Достаточно привести такой факт: если в 1992 году по педагогическим наукам защищено 25 докторских и около 150 кандидатских диссертаций, то в 2002 году по тем же наукам — более 300 докторских и 2300 кандидатских диссертаций. Таким образом, за десять лет рост составил более чем в 10 раз! Рост, который во все предшествующие периоды истории не знала ни одна отрасль научного знания ни в одной стране. Причём в подавляющем большинстве диссертации сегодня защищают именно практические работники образования: учителя и преподаватели профучилищ, средних специальных учебных заведений, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием. Чем объяснить это явление, в целом, безусловно, положительное? К каким последствиям оно приводит?**

Сначала о причинах. Начиная с середины 80-х годов прошлого века, в связи с демократическими преобразованиями, происходящими в стране, у практических работников образования появилась определённая свобода педагогического творчества. Это привело к повышению интереса к научным исследованиям, научному осмыслению своей практической педагогической деятельности. В школах, гимназиях, училищах, лицеях и колледжах появились должности методистов, заместителей директоров по научной (научно-методической) работе. В них стали создаваться кафедры и факультеты, требующие соответствующего обеспечения научными кадрами.

Не последнюю роль играют материальный фактор и соображения престижа. Учитель, преподаватель, директор школы или колледжа, получив учёную степень, почти автоматически получает максимально возможный разряд оплаты труда по ЕТС. Кроме того, рост числа кандидатов и докторов наук в школе, в учреждениях базового профессионального образования необходим для выравнивания их научного потенциала с другими подсистемами народного образования — вузами и ИПК. В этом отношении общеобразовательные школы, учреждения базового профессионального образования (начального и среднего) всегда были в положении «чёрной кости». Сейчас положение стало выравниваться. Если директор школы, гимназии, лицея, колледжа — кандидат или доктор наук, отношение и к нему, и к образовательному учреждению совсем другое как со стороны местных властей, так и со стороны социальных партнёров.

Быстрый рост числа педагогических исследований, естественно, вызвал ряд негативных явлений и перекосов. Например, снизился уровень научных работ, в том числе диссертаций и, особенно, докторских. Ведь докторская диссертация, по сути, — это целостная теория решения какой-либо крупной проблемы. Пока что трудно себе представить, что ежегодно только в одной области научного знания создаётся 300 «полноценных» теорий!

В настоящее время диссертации защищают, главным образом, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием. В меньшей степени к диссертационным исследованиям привлекаются учителя, преподаватели, мастера производ-



ственного обучения, воспитатели, а также рядовые работники органов управления образованием. Причины здесь, скорее всего, чисто финансовые. Директора школ, профессиональных училищ, техникумов, гимназий, лицеев и колледжей охотно используют средства образовательных учреждений на своё обучение в аспирантуре, командировки в Москву, Петербург, Екатеринбург и т.д. Менее охотно — на обучение своих заместителей. И редко кто из директоров оплачивает учёбу рядовых учителей и преподавателей. Для решения этой проблемы необходимо вводить более демократические порядки в образовательных учреждениях, а научным учреждениям и вузам, имеющим аспирантуру и диссертационные советы, создавать льготные условия рядовым педагогическим работникам для обучения и защиты диссертаций, возможно, за счёт повышения «тарифов» руководителям.

Подавляющее большинство диссертационных исследований сегодня связано с вопросами управления и организации деятельности образовательных учреждений в новых социально-экономических условиях. Вполне понятно, что несколько лет назад именно эти вопросы оказались первоочередными. Но сейчас это направление уже насыщено, диссертации, по сути дела, начинают дублировать друг друга. В то же время обращает на себя внимание малое количество диссертаций по проблемам воспитания, качества образования, форм, методов и средств обучения. Почему-то почти прекратились исследования по проблемам трудового обучения в школе и практического (производственного) обучения студентов профессиональных училищ и техникумов.

Наконец, практические работники образовательных учреждений защищают диссертации, главным образом, по педагогическим наукам, в значительно меньшей степени — по экономическим. А ведь образовательным учреждениям в перспективе понадобятся кандидаты, доктора и исторических, и химических, и физико-математических, и технических наук.

Все вышеперечисленные недостатки и перекосы, очевидно, вполне устранимы — их можно рассматривать как временные явления. Для того чтобы судить об отдалённых последствиях стремительного роста научных исследований в сфере образования, необходимо проанализировать этот феномен с более общих позиций. А именно с позиций *общемировой тенденции сближения науки и практики*. Ведь сейчас во всём мире наука и практика движутся навстречу друг другу. И для этого есть объективные причины — как для науки, так и для практики.

За последние десятилетия существенно изменилась роль науки (в самом широком смысле) по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). Дело в том, что с XVIII века до середины прошлого XX века открытия в науке следовали одно за другим, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве — как материальном, так и духовном.

Но этот период закончился — последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно наука стала всё больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха». Основное внимание учёные направили на развитие технологий. Возьмём, к примеру, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. С точки зрения «большой науки» современные компьютеры по сравнению с первыми 40-х гг. XX века ничего нового не содержат. Но уменьшились их размеры, увеличилась скорость выполнения действий, появились языки непосредственного общения с человеком и т.д., т.е. стремительно развиваются *технологии*. Таким образом, наука переключилась на непосредственное обслуживание практики. Появилось даже понятие «практико-ориентированная наука».



В общественной практике примерно в то же время, может быть, лет на 20 позже, также произошли коренные изменения. К этому времени была в основном решена главная проблема человечества — *проблема голода*. Впервые за всю историю человечество смогло накормить себя (в основном), а также создать для себя благоприятные бытовые условия (опять же — в основном). Этим был обусловлен переход человечества в совершенно новую эпоху своего развития<sup>1</sup>. За короткое время в мире произошли огромные деформации — политические, экономические, общественные, культурные и т.д. И признаками новой эпохи, в числе прочих, стали *нестабильность, динамизм* политических, экономических, общественных, правовых и других ситуаций. Всё в мире стало стремительно изменяться. И, следовательно, практика, в том числе педагогическая, должна постоянно перестраиваться применительно к новым и новым условиям. Таким образом, *инновационность* практики становится атрибутом времени.

Раньше, в условиях относительно длительной стабильности, учителя и руководители образовательных учреждений могли спокойно ждать, пока учёные (а также центральные органы власти) разработают новые рекомендации, потом их апробируют в эксперименте и лишь потом дело дойдёт до массового внедрения. Сегодня такое ожидание стало *бессмысленным*. Пока всё это произойдёт, ситуация изменится коренным образом. Поэтому работники образования вполне естественно и объективно устремились по другому пути — сами создают инновационные модели педагогических (образовательных) систем: авторские модели школ и других образовательных учреждений, авторские методики и т.д. Но, для того чтобы эти авторские модели были эффективными, их необходимо тщательно *спроектировать*, т.е. необходимо заранее всё спланировать, учесть всевозможные организационные нюансы, предусмотреть последствия и т.д. Поэтому сегодня и стало модным (в хоро-

шем смысле) педагогическое, образовательное *проектирование*<sup>2</sup>. Но для грамотного проектирования, для грамотного построения инновационных моделей практическим работникам понадобился *научный стиль мышления*, который включает такие необходимые в данном случае качества, как диалектичность, системность, логичность, широта видения проблем и возможных последствий их решения. Вот в этом, очевидно, и заключается главная причина устремления практических работников к науке.

Теперь, когда мы рассмотрели основную, по нашему мнению, причину огромного роста интереса практических работников образования к научным исследованиям, попробуем представить, к каким *последствиям* это явление приведёт. Последствиям для образовательной практики и последствиям для педагогической науки.

### Последствия для образовательной практики

Во-первых, количество кандидатов и докторов наук в образовательных учреждениях будет расти. Уже сегодня не редкость, когда в школе, лицее, колледже их насчитывается по 15–20 человек. Например, московскую школу № 109 возглавляет член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук Е.Ш. Ямбург; Российский лицей традиционной культуры в Санкт-Петербурге — доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования П.С. Хейфец; Красногорский оптико-электронный колледж — доктор педагогических наук В.М. Дёмин; Гжельский художественно-промышленный колледж — доктор педагогических наук В.М. Логинов и т.д. Скорее всего, в ближайшем будущем директор крупной школы, профессионального лицея, колледжа, не имеющий учёной степени, а педагогический коллектив без остепенённых учителей станут исключением из общего правила. В перспективе, очевидно, встанет вопрос о приравнивании зарплаты учителей и преподавателей этих образо-

---

### 1

Подробнее об этом см.: Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия; векторы развития. М., 2000.

---

### 2

Подробнее об этом см.: Новиков А.М. Методология образования. М., 2002.



вательных учреждений к зарплате преподавателей вузов.

Во-вторых, существенно повысится научный уровень учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Наличие докторов и кандидатов наук в составе педагогических коллективов в связи с перспективой перехода на лекционно-семинарскую систему организации учебных занятий в старшем звене общеобразовательной школы, в учреждениях базового (начального и среднего) профессионального образования позволит юридически узаконить факультетско-кафедральную структуру их организации (как известно, традиционным требованием организации кафедр является наличие в их составе не менее двух преподавателей, имеющих учёные степени), а также ввести штатные должности преподавателей с учёными званиями — доцентов и профессоров.

В-третьих, наличие научных кадров превращает образовательные учреждения в своеобразные научные центры, особенно в малых городах и посёлках, где нет никаких других научных структур и вузов. В этих условиях школы, профессиональные училища, лицеи, колледжи и т.д. становятся не только образовательными и культурными центрами, но и центрами научного обеспечения экономического и социального развития территории. Ведь, как известно, занятия наукой вещь «заразная». Единожды включившись в научную деятельность, человек, как правило, остановиться уже не может. И эти возможности можно использовать не только для повышения уровня и качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и для научного обоснования решений по экономическим и социальным проблемам территорий. Что уже и происходит в настоящее время.

Таким образом, развитие научного потенциала системы народного образования — весьма позитивная тенденция, которую нужно поддерживать. Серьёзные негативные последствия для образовательной практики здесь пока не просматриваются.

### **Последствия для педагогической науки**

Здесь ситуация гораздо сложнее. Охотно помогая практическим работникам образования в научном росте (правда, не всегда бескорыстно), учёные-педагоги в некотором смысле «сами себе роют яму».

Во-первых, защищены сотни диссертаций по авторским моделям образовательных учреждений, профессиональных учебных заведений, сотни диссертаций по авторским моделям содержания и организации образовательного процесса и т.д. Все они требуют теоретического осмысления, обобщения и систематизации, чтобы войти в единое русло педагогической теории. К этому учёные-педагоги пока не приступали. А объём информации растёт и растёт.

Во-вторых, в условиях плюрализма мнений, отставив в сторону проблемы развития образовательной практики, учёные-педагоги увлеклись созданием новых «педагогик»: появились «антропоцентрическая педагогика», «витагенная педагогика», «гендерная педагогика» и т.д. и т.п. — десятки новых «педагогик» вплоть до «педагогика любви». Естественно, исключать необходимость таких поисков вовсе нельзя. Но при этом размывается «тело» педагогической теории, педагогика стала расти «в куст», а не «в ствол».

В-третьих, в связи со стремительным ростом числа защищаемых диссертаций в последние годы значительно вырос научный потенциал кафедр педагогики вузов, университетов и особенно институтов и академий повышения квалификации работников образования. Что, конечно же, явление в целом положительное. При этом увеличиваются объёмы научных исследований и спектр их направлений. Но при нарушенных в сфере науки коммуникациях — отсутствие средств на командировки, малые тиражи научных журналов, эпизодическое проведение научных конференций и семинаров, а главное, отсутствие координации научных работ в сфере образования — поле проводимых педагогических исследований



становится труднообозримым, а точнее говоря, практически необозримым. И ориентироваться в нём становится крайне сложно.

В-четвёртых, резкий рост количества научно-педагогических исследований приводит к «размыванию» научных школ. Раньше при сравнительно небольших объёмах научных работ и ограниченном числе научных школ почти каждое новое исследование можно было отнести к конкретной научной школе — эта диссертация, к примеру, из школы И.Я. Лернера, эта — из школы В.В. Давыдова и т.д. Теперь же каждый новый доктор педагогических наук (а то и кандидат!) зачастую набирает себе учеников, создаёт новую «научную школу», а его ученики, защитившись, создают свои «научные школы». Процесс разрастается. Педагогика как наука становится «необозримой». А в связи со слишком быстрыми сроками подготовки научных кадров растёт научно-методологическая некомпетентность новых учёных: за те короткие сроки, за которые сегодня в большинстве своём выполняются кандидатские и докторские диссертации, потенциальный учёный не успевает «вписаться» в научную среду, впитать в себя методологическую культуру научной работы. А быстро защитив диссертацию, новоиспечённый доктор или кандидат наук сам начинает «учить» новых аспирантов и соискателей. Происходит как бы игра «в испорченный телефон», «круговорот научной серости».

В-пятых, возникает весьма интересный парадокс. Раньше учёные и практические работники находились на разных полюсах, хотя и взаимосвязанных: на одном — «теория», на другом — «практика». Практические работники внимали, что вещает им наука. Но сегодня ситуация стремительно меняется. Ведь большинство практических работников образования, защитив свои диссертации, остаются на своей практической работе. И возникает новый «тандем»: на одном полюсе — учёный, профессионально занимающийся наукой, на другом полюсе — практический работник, но тоже учёный, совмещающий свою практическую деятельность с научными исследованиями. Условно первого назовём «учёный-теоретик», второго — «учёный-практик». Но в такой ситуации «учёные-теоретики», чтобы сохранить свой статус и статус науки, должны будут подняться на гораздо более высокий уровень научных обобщений, на более высокий теоретический уровень. Но вряд ли сегодня большинство профессиональных учёных-педагогов способны на это.

Итак, подводя итог, можно констатировать, что стремление практических работников образования к научным исследованиям в целом положительно влияет на образовательную практику, но вызывает и «болезни роста» самой педагогической науки. Как их «лечить», сказать пока трудно. Но учёным-педагогам надо всерьёз задуматься над этой проблемой. ■