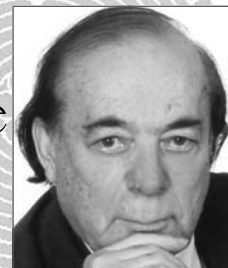


Д.И. Фельдштейн

Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний



В статье анализируется ситуация, сложившаяся на сегодняшний день в рамках системы подготовки и аттестации научных кадров в области педагогики и психологии. Предлагаются варианты решения выявленных проблем.

Вряд ли надо подробно говорить о роли и значении науки в современную эпоху, эпоху перехода общества на новый уровень развития, когда вызревание новых исторических систем происходит в условиях хаотически структурируемого состояния некой неопределенности, в условиях смены ценностей, норм, целей, оснований, и когда в становлении так называемого информационного общества именно наука выступает не только реальной производительной силой, но и приобретает особо значимую «социальную силу», регулируя человеческую деятельность в процессе поисков выхода из объективно создавшегося кризиса, поисках путей активного и продуктивного развития общества, а также являясь в значительной степени гарантом сохранения человечества.

Именно поэтому научные исследования, предлагающие решение значимых проблем, открывающие новые направления, снимающие актуальные вопросы в научном познании мира и развитии общества, — во все большей степени становятся предметом внимания общества как культурно-историческое завоевание и необходимое условие движения.

И именно поэтому приобретают особый смысл, во-первых: практика специальной общественно-государственной оценки реального научного потенциала исследований; во-вторых, практика специальной общественно-государственной оценки научной деятельности как деятельности, полагающей широкую профессиональную подготовку в соответствующих сферах знаний.

В связи с этим в научной сфере постоянно повышается роль специальной структуры — Высшей аттестационной комиссии (ВАК), ответственность ее членов и экспертов, призванных определять уровневые характеристики и оценивать как выполняемые научные исследования, так и самих исследователей.

Однако именно в рамках деятельности данной структуры сложилась острая ситуация. Она связана, с одной стороны, с натиском огромного потока диссертационных исследований, посвященных разным по значимости, характеру, направленности проблемам. Так, только в рассматриваемой нами области педагогических и психологических знаний сейчас функционирует 314 диссертационных советов: 230 по педагогике и 84 по психологии,

Фельдштейн Давид Иосифович — доктор психологических наук, профессор, вице-президент Российской академии образования, действительный член (академик) РАО, лауреат премий Президента Российской Федерации в области образования и Правительства Российской Федерации в области образования.

Его перу принадлежит более 300 научных работ, в том числе 43 монографии. В их числе за последние годы: «Социальное развитие в пространстве-времени детства» (1997), «Психология взросления» (1999), «Возрастная и педагогическая психология» (2002), «Психология развития человека как личности» в 2-х тт. (2005), «Психология взаимодействия Взрослого Мира и Мира Детства» (2006), «Человек как создатель и носитель социального» (2007), «Трудный подросток» (2008).



что, естественно, увеличивает количество защищаемых диссертаций, но при этом, к сожалению, не расширяет проблемное поле необходимых исследований. С другой стороны, острота ситуации связана с низким уровнем значительного числа диссертационных исследований, не отвечающих требованиям, предъявляемым к научным работам. Более того, как показывают беседы с вызываемыми в ВАК соискателями научной степени, достаточно часто такие претенденты не только в принципе не подготовлены к научной деятельности вообще, но даже не владеют уже защищенной ими на соответствующих диссертационных советах темой и даже проблемой, которая, по их утверждениям, ими уже решена.

Такое положение не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но является и прямой угрозой для самого процесса роста и развития научных кадров. И не случайно в обществе появляется весьма опасная тенденция формирования скептического отношения к людям науки, хотя среди них большинство, как известно, составляют самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний.

В связи со сложившейся ситуацией и встал вопрос о необходимости специального совещания для обсуждения мер по ее выправлению и, по сути, *защите науки*.

Естественно, поиск выхода из создавшегося положения предполагает выявление причин, его обусловивших, среди которых можно выделить несколько наиболее значимых *объективных* и *субъективных*, разных по характеру и по степени действия.

К числу *объективных* относятся, прежде всего, особенности состояния и развития современной науки, в организации которой произошли коренные изменения. Активно осуществляется вычленение новых научных направлений, и одновременно значительно усиливаются интеграционные процессы. Все более проявляется диалогичность в решении общезначимых глобальных проблем. Все полнее осмысливается многоплановость, многохарактерность, многовекторность путей развития природы и общества, глубже осознается связь и взаимозависимость технологических и социальных ценностей. Важный смысл в познании мира приобретают так называемые человекообразные системы.

И в целом новый уровень, новые сущностно значимые особенности и характеристики современной науки требуют соответствующей подготовки к освоению, осмыслению ее позиций и норм.

При этом серьезно усложняются и условия функционирования самой науки в современном знаниевом и общем информационном пространстве, где происходит не только активное внедрение новых информационных технологий, но и непомерное расширение

разноуровневой и разнохарактерной информации, в том числе познавательно значимой, но не всегда научно доказательно проверенной, обуславливая сложное соотношение информации, познания, знания и научного знания, полагающее, в частности, как отмечал В.С. Степин, необходимость экспликации связей фундаментальных, внутринаучных ценностей с внеучными ценностями общесоциального характера.

Исключительно важную роль в осуществлении и развитии научной деятельности играют *изменения мировоззренческих позиций*.

Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, сменившей, вернее, «снявшей», классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, обуславливая *необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно-целевых установок*.

Как особый уровень и тип рефлексии, методология, по-разному представленная на уровне философской рефлексии, общенаучной методологии, методологии отдельных частных наук, располагает соответствующими подходами и методами мышления, которые в настоящее время претерпели значительные изменения. Более того, имеет место общий методологический кризис, широко обсуждаемый в системе философских и общенаучных знаний. Объективно обусловленный многими, в том числе и вышеотмеченными, обстоятельствами, он связан, в частности, и с тем, что логически выстроенная система, базирующаяся на фундаментальных философских завоеваниях, подверглась в нашей стране не только заслуженной, из-за изменения и расширения сферы знаний, но и незаслуженной критике. Следует отметить, что обоснованный отход от диалектической лексики в тех формах, в которые она была превращена в догматических, начетнических работах, вовсе не требует отказа от многих достижений диалектической логики, которые не только не утратили своего эвристического потенциала, но и хорошо вписываются в общий контекст современных знаний и новых научных подходов. Речь идет о таких явлениях, как скачки, неравномерность, разрыв непрерывности и других широко принятых, например, в контексте синергетики.

Необходимо отметить, что, по сути, методология как тип проективно-контруктивного построения исследования, как своего рода практика интеллектуальной деятельности, предполагающая определенные общие требования к способу, структуре и характеру организации научной работы, регулирующая процесс познания на основе выполнения ряда обязательных научных принципов: подтверждаемости, системности и других, — определяет рост научного потенциала и конкретных знаний, в которых все более четко выстраиваются собственные концепции и конструкции, демонстрируя переход от «методологии науки к ме-

тодологии деятельности», к появлению своего рода «технологии мыслительной деятельности».

К сожалению, новые мировоззренческие позиции и методологические подходы, общезначимые и эффективные в различных сферах знаний, выступающие как крупные достижения научной мысли и реально действенные в качестве средств познания, зачастую плохо осваиваются многими диссертантами, путающими положения принципиально разных концепций постмодернизма, постнеклассической рациональности, постпозитивизма и других, приводятся часто в несовместимом сочетании, не раскрываются и не используются практически в самих исследованиях.

К объективным причинам следует отнести и характер выбора, и формы применения методов, выступающих составной частью методологии исследования. Надо заметить, что в последнее время значительно вырос объем и количество используемых в педагогике и особенно в психологии методов естественных, физико-математических и собственно математических, позволивших значительно продвинуть исследования человека, открыть многие новые значимые зависимости его состояний и свойств, соотношения поведенческих особенностей и индивидуальных характеристик.

Так, наряду с традиционными методами в психолого-педагогических исследованиях активно осваиваются новые технологии обработки данных, регрессивный анализ, конфирматорный факторный анализ, нелинейное моделирование, вейвлет-анализ, нейросетевые модели. В то же время оборотной стороной доступности математических методов оказывается отсутствие у многих диссертантов понимания их сути. Расчеты зачастую выполняются механически по заученным схемам с использованием ограниченного репертуара статистических средств. Результаты, выданные компьютером, фетишизируются и принимаются безоговорочно даже в случае их противоречия здравому смыслу. Удивительно легко осуществляется и авторская интерпретация методов, и подбор методик, которыми пользуются соискатели, без какой-либо психометрической проверки собственных данных. Все более фиксируется тот факт, что за полученными схемами, графиками в психолого-педагогических диссертациях нередко исчезает живой человек, так как многие показатели по одним параметрам не совпадают с материалами, полученными с помощью других методов, а их корреляция не соответствует реальному состоянию и поведению человека, сложной ситуативно обусловленным. В целом создается положение, при котором перекокс в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания, которые явно «просели», значительно занижает возможности изучения человека, функционирующего в сложной современной обстановке, где он подвергается воздействию множества факторов. Необходимо подчеркнуть, что уникальность, ценность, непредсказуемость челове-

ка на протяжении десятилетий крушили все попытки понять его по образу технических и биологических систем, диктуя необходимость опоры на методологию гуманитарных наук, отличную от методологии и естественных, и общественных наук. А психология и педагогика, главная цель которых — познание человека, являются по своей сути гуманитарными науками. Гуманитарный подход полагает свои методы и условия исследования, разработку четкой системы понятий и дифференцированных определений. При этом теоретические психолого-педагогические исследования требуют обращения к уровню философской методологии, а экспериментальные или методические — к ее эмпирическому уровню.

Среди других причин объективного характера слабого выполнения диссертационных работ можно назвать и отсутствие у значительного числа соискателей ученой степени навыков научной деятельности, что фиксируется как в постановке, так и в способах решения ими заявленных проблем. Это связано с резким понижением и ослаблением работы аспирантуры НИИ и вузов, прежде всего, университетов, где в былые времена обучение способам, методам исследовательской деятельности было поставлено достаточно серьезно и входило в рамки университетского образования.

В ряду объективных причин выступает и вся сложившаяся практика формирования научных кадров.

Кроме людей, которые приходят в науку, потому что не мыслят без нее жизни, сейчас идет поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, расширения возможностей функционирования (я уж не говорю об аспирантуре как популярной попытке избежать службы в армии).

Что касается субъективных причин, то это, в первую очередь, слабая подготовленность диссертантов, особенно общенаучная и философская, когда они не отличают неореализм от позитивизма, модернизма и постмодернизма. Отсюда их опора на разные позиции, выработанные в разных схемах теории познания, что свидетельствует о научной безграмотности людей, у которых доминирует отношение к научной работе не как к целостному исследованию проблемы, а как к совокупности отдельных действий по выполнению темы, без смысловой нагрузки.

К субъективным причинам относится и потеря ответственности как соискателей ученых степеней, так и тех, кто их благословляет на научную деятельность, крайне опасное, особенно для наук, изучающих человека, безразличное отношение к проведению исследовательских работ, их результатам и выводам.

Все вышеотмеченные причины и сложности, безусловно, выступают в числе причин снижения уровня диссертационных исследований, что отмечается, в частности, в опоре многих соискателей на теоретические установки, выстроенные в других условиях — другого общества и другого человека — 20—30-летней давности.



Между тем, изменившаяся сегодня ситуация развития общества, где произошли серьезные подвижки в отношениях, взаимоотношениях разных групп населения на макро- и микроуровнях, обуславливает постановку и решение новых задач, новых, далеко не решенных психолого-педагогических проблем. Тем более что качественно изменился и современный человек, прежде всего, растущий, изменились его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространства деятельности, структура отношений, возрастная стратификация, что выдвигает, требует от педагогической и психологической наук ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования.

Мы находимся уже во втором десятилетии 21 века, и система, идущая от Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского, требует не модернизации, а замены, определяя необходимость поиска новых форм, новых методов на основе разработки новых эвристических концепций. При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие, — экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики и др. Актуализировалась необходимость выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, более энергично работать «на стыке» с ними.

И ведь именно этим, если верить тому, что пишется в психолого-педагогических диссертациях касаемо теоретического значения и научно-практического применения проведенных исследований, и занимается сегодня целая армия претендентов на высшую ученую степень доктора наук. Так, только за три последних года — 2008—2010 — Президиум ВАК (по рекомендации Экспертного совета) утвердил 591 докторскую диссертацию по педагогике и психологии, отклонив 4 и возвратив 3, при том, правда, что 39 соискателей сами сняли свои работы с дальнейшего рассмотрения, убедившись (скажу по секрету) с помощью Экспертного совета ВАК в их непригодности.

Итак, пятьсот девяносто одна выполненная докторская работа по педагогике и психологии, работа, которая, согласно Положению об ученой степени, открывает новое направление в науке или решает крупную научную проблему. И таких работ только за три года почти шестьсот!

Следовательно, в нашей области научного знания произошел буквально тектонический сдвиг — несколько сотен решенных крупных проблем, открытых новых научных направлений.

Однако реальность оказывается совсем иной.

В сфере педагогических и психологических знаний имеются огромные лакуны нерешенных проблем как в

построении процесса образования, так и в познании современного человека. И связано это в значительной степени с тем, что научная деятельность многих диссертантов выполняется не на должном уровне, при заниженных требованиях как самих исследователей, так и экспертного сообщества — членов кафедр, ученых и диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов, ведущих организаций.

Анализ поступающих в ВАК диссертационных исследований по педагогике и психологии позволил выявить ряд недопустимых, но, к горю нашему, повторяющихся из года в год недостатков.

Прежде всего, это касается *выбора тем исследований*, которые могут служить первоначальными ориентирами в широком пространстве осуществленной научной деятельности, результатом которой выступает пополнение научного сообщества специалистами самой высшей квалификации. Давайте взглянем на названия этих тем.

Например, в Ставропольском госуниверситете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора В.И. Горовой защищена отклоненная ВАКом докторская диссертация О.А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза». Во-первых, не очень понятно, где в данной сугубо констатирующей теме заложена решаемая исследователем проблема? Во-вторых, разве можно при проведении докторского исследования сводить решение такой важной и сложной проблемы, как проблема экологии, формирования экологического сознания, к локальным вопросам, не раскрывая, по сути, ни измененного понятия экологии и не решая ни одной научной задачи? Следуя логике этого автора, следующая диссертация уже другого соискателя, возможно, будет посвящена вопросам экологического сознания студентов аграрного вуза, затем предметом изучения станет экологическое сознание студентов педагогического, медицинского или военного вуза, и так далее будет плодиться мелкотемье выполняемых работ вместо решения крупных, научно и общественно значимых проблем.

А вот в Новгородском госуниверситете им. Ярослава Мудрого, не мудрствуя лукаво, Е.Ю. Игнатьева при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора Г.А. Федотовой, защитила также отклоненную ВАК диссертацию «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы». Обосновывая эту тему, соискатель заявила (цитирую по 24 стр. автореферата): «Менеджмент знаний в общеобразовательном процессе вуза — целенаправленная организация образовательного процесса на основе принципов всеобщего менеджмента качества по созданию условий для становления профессионально-личностной компетентности выпускников, гарантирующей им конкурентоспособность на рынке труда». Нужны ли здесь комментарии?

Темой отклоненной ВАК докторской работы Л.В. Шелеховой, защищенной в Адыгейском госуниверси-

тете, стало «Личностно ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач». Не исключено, что вскоре появятся диссертации новых соискателей, посвященные обучению будущих учителей *других* учебных классов *другому* классу математических задач.

Уральский госпедуниверситет пытался обогатить нашу науку отклоненной ВАК докторской диссертацией В.А. Зибзеевой «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Конечно, проблема субкультуры детства очень важна, но именно поэтому она нуждается в серьезном рассмотрении, а не констатации общеизвестных положений. Причем в таком контексте проводимых исследований следующей темой, возможно, явится субкультура детства (которое, как известно, простирается до 18 лет) как источник экологического развития младших школьников, затем подростков и, наконец, старшекласников.

А вот в Московском государственном индустриальном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора М.М. Зиновкина Л.Ф. Колокатова защитила докторскую диссертацию «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов технических вузов». На очереди, видимо, диссертации, предметом которых станут студенты педагогических, медицинских, аграрных и других вузов, возможно, затем появятся и техникумы.

Перечисление подобных тем диссертаций можно продолжать, к сожалению, долго. Это, например, «Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования». Чувствуется, как широко «завернута» эта тема, которая защищена в Уральском государственном педагогическом университете. Между прочим, через год совсем рядом, в Челябинском государственном педагогическом университете была защищена докторская диссертация «Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях». А Московский государственный областной университет обогатил науку темой «Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования».

В Московской академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования защищена диссертация на тему «Теория и практика подготовки учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьников». Костромской же государственный университет представил работу на тему «Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшекласников». Сплошные эскорты сопровождения — от становления до самоопределения.

Как охарактеризовать данное положение? Как официально одобряемую нашим экспертным сообществом деятельность сотен специалистов: психологов, педагогов, дидактов, методистов, — труды которых не поднимают глобальных общественно значимых проблем, не раскрывают особенности развития современного ребенка и не оказывают необходимого влияния на систему образования? Причем, к этим сотням соискателей докторских степеней надо приплюсовать еще тысячи претендентов на ученую степень кандидата наук.

Не хочу утверждать, что все они занимаются околонулевой работой, имеющей целью вовсе не решение актуальных проблем. Но факт остается фактом — масса диссертационных исследований по педагогике и психологии весьма слабо (это оптимистически построенная фраза) влияет на познание человека и развитие современной системы образования.

Кстати, еще в 1939 году вышла книга английского физика и общественного деятеля Джона Десмонда Бернала «Социальная функция науки», в которой он справедливо утверждал, что найти проблему значительно сложнее, чем ее решить. Ибо в выбранной для изучения проблеме должна содержаться та идея исследования, которую и будет осуществлять соискатель ученой степени. Как ни горько, но мы должны признать, что во многих психолого-педагогических диссертационных исследованиях, по сути, отсутствует научная проблема. А ведь тема диссертации должна идти именно от проблемы. У нас же во многих работах проблема часто подменяется темой, что фиксируется не только в заголовке, но и в содержании диссертации. В результате зачастую защищается не проблема, не ее теоретическое значение, на которое исследователь должен выходить благодаря раскрытию заложенной концепции, а некие общие авторские представления при искусственном подборе отдельных фактов.

Надо ли удивляться, что многие соискатели не умеют сформулировать гипотезу исследования, то есть те предположения, которые требуют доказательств. Когда отсутствует проблема, то и гипотеза банальна, свидетельствуя о том, что в защищаемой работе и доказывать ничего не требуется.

В итоге многие психолого-педагогические диссертационные работы недостаточно (это я постарался очень и очень «интеллигентно» выразиться) способствуют решению актуальных задач развития человека, общества и системы образования. Они реально не выходят за рамки изучения некоторых вопросов практической педагогической деятельности, зачастую уже решенных в науке, не определяя факторы влияния различных общественных процессов на образование и влияние образования на общественные, в том числе экономические, процессы. Отсутствует ориентация на широкие проблемные поля, имеющие существенное значение не только для определенных отраслей знания, но для развития, а порой и существования человека.



Серьезную тревогу, как уже отмечалось, вызывает нечеткость теоретико-методологических основ многих психолого-педагогических диссертационных исследований, то есть, по существу, отсутствие в них логики познания изучаемого явления. Между тем, в системе психологических и педагогических знаний существуют значимые концептуальные позиции, опираясь на которые соискатели могут и должны, с учетом новейших научных данных, вырабатывать, выстраивать свою собственную позицию при решении конкретных проблем.

Однако в большом, к сожалению, числе докторских диссертаций (о кандидатских работах и говорить не приходится) в качестве методологической базы исследования приводится «поминальник» фамилий известных авторов, нередко вкуче с именами членов диссертационного совета и оппонентов. Но методологическую основу не могут составлять труды отдельных ученых, сборники их фамилий и изучавшихся направлений, при упоминании которых нередко наблюдается путаница теорий, концепций, отдельных положений и результатов.

Чтобы не быть голословным, приведу несколько конкретных примеров.

Рассмотрим отклоненную ВАК докторскую диссертацию Д.Р. Сабировой, защищенную при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора З.Г. Нигматова в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете, на тему «Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)». «Методологической основой исследования, — я цитирую соискателя, — явились системный подход и анализ, цивилизационный и культурологический подходы, принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании, взаимосвязи экономики, политики, культуры и образования, позволяющие раскрыть закономерности его развития, социальные корни, перспективы развития в ближайшем будущем... Методологию исследования также определили философские законы единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, причины и следствия, диалектика общего, особенного и единичного, национального и общечеловеческого» (то есть автор, по сути, цитирует старый учебник диамата). Далее она утверждает, что «исходные методологические позиции позволили представить концепцию исследования как единый, определяющий замысел работы; совокупность ведущих идей, раскрывающих сущность исследуемого педагогического явления». Напомню, что речь идет о качестве непрерывного педобразования в Великобритании во второй половине XX века.

Надо ли говорить, что цитируемый фрагмент текста диссертации свидетельствует не только о полной методологической безграмотности, непонимании цели самой работы, но и о недопустимом отноше-

нии соискателя к проводимому исследованию. Однако продолжим далее просмотр этого диссертационного труда.

Оказывается, фундаментом концепции обеспечения качества педагогического образования в Великобритании стали, цитирую: «общая теория управления социальными системами (Аганбегян А.Г., Альберт М., Афанасьев В.Г., Кондаков М.И., Макаров И.Н., Мильнер Б.З., Рапопорт В.С., Рудашевский В.Д., Семенов В.Я., Уманский Л.И., Щедровицкий Г.П., Якунин В.А. и др.)» (кстати, ни Щедровицкий, ни Кондаков никогда не занимались социальными системами). Далее следуют «теории управления образовательными процессами и системами (Габдуллин Г.Г., Гершунский Б.С., Лазарев В.С., Моисеев А.М., Орлов А.А., Поташник М.М., Шамова Т.И. и др.); концепции профессионального образования (Атутов П.А., Батышев С.Я., Беляева А.П., Берулава М.Н., Волович Л.А., Железковская Г.И., Ибрагимов Г.И., Мухаметзянова Г.В. и др.); концепции педагогического образования (Валеева Р.А., Ибрагимова Е.М., Лихачев Б.Т., Мудрик А.В., Нигматов З.Г., Ситаров В.А., Слостенин В.А., Шиянов Е.Н. и др.); методология программно-целевого планирования в образовании (Голубков Е.Н., Иванова Н.Т., Преснякова Л.Ф., Тамбовцев В.А. и др.); теории прогнозирования, моделирования и проектирования образовательных систем (Беспалько В.П., Бестужев-Лада И.В., Гершунский Б.С., Кондратьев В.В. и др.); исследования проблем измерения и аттестации (Аванесов В.С., Арелини Л., Архангельский Н.Е., Булынский Н.Н., Госсю Б., Дьюк Д., Карстанье П., Ковина Т.Е., Мескон М.Х., Сериков Г.А., Стеркина Р.С., Субетто А.И., Тарасов В.К., Уваров Н.О., Ушаков К.М., Хедоури Ф., Черепанов В.С. и др.)». И все это было необходимо для рассмотрения качества образования Великобритании в прошлом столетии (!?). Спрашивается — это самообман диссертанта или обман им научного общества?

Возьмем далее защищенную в Магнитогорском государственном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора В.А. Беликова докторскую диссертацию А.В. Гришина «Социально-педагогическая концепция развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы». Методологической базой выполненного исследования (цитирую дословно) являются: деятельностный подход к решению проблем образования, основу которого составляет теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); системный подход, основывающийся на общей теории систем (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.); личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании и в организации деятельности (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская и др.); технологический подход к решению проблем профессионального образования (В.П. Беспалько, В.И. Кондрух и др.); теория профессионального образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева,

Е.А. Климов, А.Н. Сергеев и др.); педагогический менеджмент, основой которого является теория управления (Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов, Т.И. Шамова и др.); психологические основы теории профессиональной деятельности (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и др.); методология и теория педагогических исследований и инноваций (В.П. Беспалько, Г.Г. Гранатов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Кустов, А.Я. Найн, В.М. Полонский, Г.П. Щедровицкий и др.); теоретические основы управления профессиональным развитием кадров в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Э.Ф. Зеер, Ф.Н. Ключев, Л.М. Кустов, К.М. Левитан, А.К. Маркова, Э.М. Никитин, А.М. Новиков, В.М. Распопов, Г.М. Романцев, А.Н. Сергеев, Г.Н. Сериков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, В.В. Шапкин и др.); теоретические основы личностно-ориентированного общего и профессионального образования (Н.Г. Алексеев, А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Н.Ф. Гейжан, А.Г. Гостев, Ю.М. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); концепции профессионального образования, опирающиеся на признание необходимости субъективного развития и саморазвития личности педагога (В.А. Беликов, Е.П. Белозерцев, В.Л. Бенин, С.А. Гильманов, М.Е. Дуранов, О.В. Лешер, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); концепции самоактуализации зарубежных школ гуманистической психологии (Ш. Бюллер, К. Гольштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Мей, Э. Фромм, К. Хорни, В. Франкл, Э. Шостром и др.).

Но, к слову сказать, ни А.Н. Леонтьев, ни В.В. Давыдов никогда не занимались теорией профессиональной деятельности. А методолог Г.П. Щедровицкий никогда не изучал теорию инноваций. Перед нами типичная картина, когда соискатель просто напросто переписывает из ряда других работ перечень авторов, подходов, направлений.

Ю.Ю. Бровкина, предоставив к защите в Государственном университете управления, при научном консультировании доктора психологических наук, профессора В.Н. Воронина, докторскую диссертацию на тему «Социальная психология бренд-коммуникации», указала, что «теоретико-методологическую основу ... работы, определяемую мультипарадигмальностью исследования, составляют социально-психологическая парадигма (Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Д. Майерс, Э. Аронсон)». Далее называются теория деятельности и концепции личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев (но, заметим, теория деятельности и концепции личности — это не одно и то же), мотивационные теории (А. Маслоу, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, Э. Лоулер, Х. Хекгаузен), теория установки (Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов), психология эмоций (К.Э. Изард, Г.М. Бреслав), психология коммуникации и общения (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, А.Г. Журавлев), теория коммуникации, психология социального познания и концепция символического интеракционизма (Г.М. Андреева),

психология межгрупповых отношений (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Н.П. Фетискин), теория «социальных представлений» С. Московичи, положения когнитивных теорий соответствия (Л. Фестингер), социальной антропологии (В.Г. Крысько, Ю.М. Резник); положения, позволяющие раскрыть сущность бренда как социального феномена: методология анализа дискурса в психологии (Р. Харре, Г. Андреева, А.П. Ситников, D. Edwards, J. Potter), риторический подход в социальной психологии (М. Billig), неориторика (А.А. Чувакин, Х. Перельман), медиапсихология (П. Винтерхофф-Шпурк, Л.В. Матвеева и др.); психология смысла (Д.А. Леонтьев), работы по когнитивной психологии, среди которых основными являются труды по психологии общения (В.Н. Воронин, А.Н. Леонтьев) как направлении социальной психологии. Психология общения как междисциплинарное направление в системе психологических наук, интегрирует исследования общей психологии, психофизиологии, психологии личности, когнитивной психологии, психологии отношений, на которых строится данная работа. Основы рассмотрения взаимодействия в психологическом аспекте базируются на работах Л.С. Выготского. Исследование строится также на базе трудов гештальтпсихологии (психология сознания; В. Келлер, К. Левин), так как изучается перцептивный образ бренда, а также теории поля: исследуются мотивы, являющиеся базовыми понятиями данной теории. В основе работы лежат принципы теории бихевиоризма (Б. Скиннер, Д. Уотсон), теории речевых актов (П.Ф. Стросон), психологии влияния (В.В. Козлов, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Р. Чалдини), психолингвистики (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, И.Н. Горелов), психологии рекламы (В.Г. Зазыкин, А. Лебедев, Р.И. Мокшанцев, В.И. Шуванов и др.); психологии поведения потребителей и поведенческой экономики (А.Н. Чиликин, Г. Беккер, Д. Блэкуэлл, П. Миниард, Д. Энджел).

Таким образом, «в одну кучу» сброшены различные научные направления и идеи, причем, наблюдается путаница теоретических положений и конкретных подходов, методологии и методов, в большинстве своем не нашедших отражения в работе. Читаешь, и становится стыдно. Правда, теория стыда в нашей психологии разработана пока слабо.

А вот методологическую основу отклоненного ВАК докторского исследования А.М. Якупова, защищенного в Магнитогорском государственном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора Л.И. Савва, на тему «Формирование транспортной культуры школьников» (как вам тема, выбранная для докторской работы?) составили (цитирую) «важнейшие общеметодологические принципы и методы познания социальной действительности».

На философском уровне методологической базой исследования явились философские законы, категории, принципы, положения философии культу-



ры (Б.Л. Губман, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.М. Межуев и др.), философии образования (Б.С. Гершунский, Н.А. Горбачев, Г.Г. Гранатов, М.Г. Заборская и др.)». То есть в одно предложение включены все законы, принципы философии культуры, но не указано, на какие именно исследователь опирался. Далее здесь приводятся фамилии людей, работавших в данном научном пространстве. Но каждый из них имел свой взгляд, свой подход. Так на какой из них ориентировался диссертант? Он, оказывается, опирался, цитирую, «на общенаучном уровне — теории: систем (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Ю.С. Ларин, Э.Г. Юдин, Ю.А. Урманцев и др.), обучения, воспитания, развития личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Г.А. Давыдова, П.В. Занков, Л.П. Качалова, И.С. Кон, Т.В. Кружилина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Савва, Д.И. Фельдштейн и др.), деятельности, отношений (Б.Г. Ананьев, П.А. Гальперин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.), культуры (Л.Н. Коган, А.И. Шендрик и др.)».

На конкретно-научном уровне основными методологическими подходами явились подходы в образовании: системный (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, К.Ю. Богачев, В.И. Загвязинский и др.), антропологический (Э.А. Орлова, Ю.И. Салов, Г.А. Соколова, Д.К. Танатова и др.), культурологический (А.Ю. Белогуров, В.С. Библер, М.Р. Битянова, Г.И. Гайсина, И.Ф. Исаев, С.Е. Карпова и др.) и рефлексивный (Г.А. Голицын, Т.М. Давыденко, А.А. Найн, Н.Я. Сайгушев, И.Н. Семенов и др.)».

Спрашивается, какое отношение имеют все перечисленные теории к транспортной культуре школьников?

А в докторской работе Г.А. Сикорской, защищенной в Оренбургском государственном университете при научном консультировании доктора педагогических наук, профессора А.В. Кострюкова, на тему «Научно-педагогическое обеспечение профильного образования старшеклассников» теоретико-методологической базой исследования стали (цитирую): «основные идеи прогностической разработки научно-педагогического обеспечения процесса развития образовательных систем (В.А. Анищенко, З.А. Багишаев, А.В. Батаршев, И.Н. Батракова, А.П. Беляева, С.К. Бондырева, Д.М. Гвишиани, Б.С. Гершунский, Г.М. Добров, Е.С. Заир-Бек, М.В. Кларин, Т.Е. Климова, А.В. Коржуев, В.В. Краевский, В.А. Лисичкин, В.С. Лазарев, И.М. Осмоловская, В.А. Попков, Н.К. Сергеев, В.А. Ясвин); концептуальные основы профильного обучения как комплексной организационно-педагогической инновации (А.В. Баранников, В.В. Гузев, А.Ж. Жафяров, С.С. Кравцов, Н.Б. Крылова, П.С. Лернер, Т.Г. Новикова, Ю.М. Орлов, А.А. Пинский, А.П. Тряпицына, И.Д. Чечель, С.Н. Чистякова, И.Д. Фрумин, Б.Д. Элконтин); идеи гуманистической трансформации образовательных моделей, порождающих инновационные технологии обучения (А.А. Бакушин, Б.Д. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, В.А. Бордовский, Н.М. Борытко, К.Я. Вазина, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.П. Капус-

тин, А.В. Кирьякова, В.Г. Рындак, Г.К. Селевко, Ю.В. Сенько, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов); психолого-педагогические теории деятельностного развития личности в пространстве направленной образовательно-профессиональной детерминации (А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, В.А. Беликов, К.Я. Вагина, Е.А. Климов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Н. Леонтьев, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин), в том числе в условиях дифференциации и индивидуализации процесса обучения (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, А.А. Кузнецов, М.Н. Скоткин, Е.В. Скворин, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская)».

Причем во всем этом перечислении, в насмешном хаосе различных подходов, принципов, идей даже направления представлены безграмотно.

Методологическую основу упоминавшейся уже нами докторской диссертации Е.Ю. Игнатъевой «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы», отклоненной ВАК, составили (цитирую): «теоретические исследования по различным аспектам постиндустриального общества (далее в скобках дается перечень из 26 фамилий); философские исследования по проблеме знаний и теории познания (следуют 7 фамилий), теории обучающейся организации (5 фамилий); научные основы процесса управления сложными системами (5 фамилий), синергетики (7 фамилий), теории развития образовательных систем (идет перечень из 15 фамилий); теория менеджмента качества (22 фамилии); методологические основы менеджмента знаний в организациях (25! фамилий); исследования по современным проблемам высшего образования (уже 32 фамилии); работы в области информатизации образовательного процесса (17 фамилий); исследования по проблеме гуманизации образования (14 фамилий); работы в области теории и практики компетентностного подхода в образовании (13 фамилий); теоретические основы оценки качества образовательного процесса и его результатов (13 фамилий); работы по проблеме непрерывного образования (9 фамилий)».

А методологические основы отклоненной ВАК диссертации М.Е. Вайндорф-Сысоевой, защищенной в Московском государственном областном университете, на тему «Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности», представлены следующим образом: «Для достижения цели и решения поставленных в исследовании задач мы опирались на методологические основания, идеи и методы философии образования, синергетики, теории сложных систем, гуманистической педагогики, андрагогики, теории деятельности, образования педагогических кадров, постдипломного педагогического образования, управления территориальным образованием, общей и педагогической инноватики».

Автор не удосужился разделить идеи и методы, не указав даже, на какие именно он опирается. Совер-

шенно не понятно, причем здесь, в подготовке педкадров, синергетика и теория систем?

В уже упоминавшейся отклоненной ВАК докторской диссертации О.А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза» «общеметодологической основой... явились: философская трактовка тождества природы и человека и взаимообразного их влияния (И. Кант, Г. Гегель, Н.О. Лосский, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Реймерс, В.В. Розанов, В.С. Степин, П.Л. Флоренский, В. Хексе и др.); концепция ноосферы В.И. Вернадского; положения психологии и педагогики о сущности комплексного подхода к пониманию сознания личности как целостной системы; общая теория познания; принципы развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, взаимосвязи теории и практики и др.

В качестве частной методологии исследования выступили: идеи системного подхода к анализу педагогических явлений и процессов (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); теория функциональных систем (П.К. Анохин); принципы экологического образования (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Б.Т. Лихачев, И.Т. Суравегина и др.); принципы гуманизации и гуманитаризации высшего образования (О.В. Долженко, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, Е.Н. Шиянов, В.А. Якунин и др.); диалектическое понимание противоречий как основы возникновения проблемы.

Теоретическую основу исследования составили: концепции экологизации науки, техники и образования (Э.В. Гирусов, В.И. Данилов-Данильян, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Н.Н. Моисеев, Н.Ф. Ремерс, И.Т. Суравегина, Н.М. Чернова и др.); результаты изучения проблемы личности как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); теория профессиональной деятельности (М.С. Каган, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.А. Сластенин и др.); теория учебной деятельности (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.Н. Ланда, И.Я. Лернер, Ю.А. Самарин, Н.Ф. Талызина и др.); теория развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.А. Крутецкий, М.А. Матюшкин и др.); концепция непрерывности образования (Г.А. Бордовский, В.И. Горовая, В.А. Козырев, В.С. Ямпольский и др.); концепции развития профессионализма личности (А.П. Беляева, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Г.И. Хозяинов и др.), лично-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), проектирования педагогических систем и процессов (Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.).»

Перед нами не просто перечисление фамилий разных авторов, но и серьезная путаница методологии и теории познания. Некорректно представлено соотношение принципов, подходов, методов и методологии.

Впечатляет методологическая основа исследования отклоненной ВАК докторской диссертации

В.А. Зибзеевой на тему «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Ее, по утверждению соискателя, составили (цитирую): «Философские положения о целостности мира, общих законах развития природы, общества, человеческого сознания и деятельности; о самостоятельной, самоорганизующей роли сознания субъекта, о всеобщей связи и взаимоотношении общества и природы (В.И. Вернадский, Э.П. Гирусов, В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, Н.М. Маметов); идеи о социальной обусловленности развития человека как личности, о решающей роли практической преобразующей деятельности ребенка в познании им свойств и связей окружающего мира (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский); современные исследования о механизмах становления личности (Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин); идеи экологической этики (С.Ф. Анисимов, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, В.Г. Иванова, А. Швейцер), идеи экологического образования и воспитания как системообразующего фактора развития всей системы образования, о необходимости экологизации образовательной системы (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Б.Д. Комиссаров, А.В. Миронов, И.Н. Пономарева, И.Т. Суравегина, А.Г. Хрипкина); общенаучные положения философии гуманизма, ведущие положения гуманистической психологии (Э. Берн, С. Гроф, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Рудестам); идеи, обосновывающие необходимость перехода от противопоставленности человека и природы к партнерскому взаимодействию с ней, необходимость гуманитарной парадигмы решения экологических проблем (Г.Д. Гачев, В.Е. Борейко, С. Келлерт, О. Леопольд, Д. Лукач, А.П. Семенов-Тянь-Шанский, В.И. Талиев, А.Д. Урсула, В. Хесле)».

Здесь вместо методологии исследования перед нами совокупность фамилий разных авторов, которые решали разные вопросы в разных пространствах и решали по-разному.

Следующим тревожным пробелом в представляемых диссертационных исследованиях является слабое осмысление соискателями сущности, смысла своего научного труда, что отражается в формулировках теоретической значимости и научной новизны работы, то есть в концептуальной доказательности полученных выводов, перспективности результатов исследования. В этом как раз и проявляется отсутствие у соискателя понимания проблемы, неумение показать противоречия, трудности при ее решении, возможности, теоретическое значение полученных новых данных. При этом во многих работах доминирует повторение уже известных в науке положений или формулировка решений в терминологии других наук, привнесенных в свои исследования диссертантом без их адаптации, не вычленяются новые проблемы, требующие дальнейших исследований.



Например, в возвращенной ВАК в диссертационный совет докторской диссертации Л.Ф. Колокатовой, защищенной, как я уже упоминал, в Московском государственном индустриальном университете, на тему «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов технических вузов», научная новизна работы, по утверждению диссертанта, «состоит в решении педагогической проблемы, заключающейся в инновационном исследовании психофизиологических характеристик личности». Как научная новизна может заключаться в инновационном исследовании? И кто знает, что оно инновационно? Не менее впечатляет и теоретическая значимость данной диссертации. Оказывается, она дополняет (цитирую) «в своей совокупности решение научной проблемы, определяющей методологические основы использования современных информационных технологий... определена сущность... психофизиологической подготовленности студента». При этом соискатель не указывает, в чем эта сущность заключается. По сути, перед нами наукообразных фраз.

И совсем уже (по известному анекдоту) не плакать, а смеяться хочется при чтении научных выводов, в которых идет перечисление общеизвестных положений. Например, автором установлено (это подается диссертантом на полном серьезе), что наибольшее психофизиологическое напряжение студентов, оказывается, вызывают зачеты и экзамены. Ну как вам это инновационное откровение, подаваемое аксиоматично, без сравнения с другими стрессовыми состояниями.

При этом в диссертации отсутствуют данные о том, что же получено в результате исследования — нет обоснования системы (заявленной в теме диссертации), ее сущности, ее функциональной нагрузки.

И, к великой нашей печали, данная диссертация не составляет исключения.

Так, в отклоненной ВАК диссертации А.С. Курылёва «Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования», которая была защищена в Балтийской госакадемии рыбопромыслового флота (видимо, решив все проблемы рыболовства, здесь решили содействовать развитию педагогической науки) при научном консультировании заслуженного деятеля науки РФ, доктора педагогических наук, профессора Г.А. Бокаревой, так представлена теоретическая значимость исследования: «она состоит в том, что разработанные научные основы проектирования систем открытого непрерывного профессионального образования развивают новое научное направление в области содержания профессиональной непрерывной многоуровневой подготовки специалистов, ориентированной на потребности в современных профессиональных знаниях и компетенциях мирового уровня для использования инновационных технологий отраслей экономики, что вносит существенный вклад в разработку

понятийного аппарата теории профессиональной подготовки по программам высшего и дополнительного профессионального образования, развивает методологические основы педагогического моделирования реальных педагогических процессов и систем открытого образования с целью их результативного и стратегического проектирования».

В этом наукообразном тексте не сказано, какие же это основы. Более того, оказывается, что представленная автором теория, которую, ничтоже сумняшеся, он называет открытием мирового уровня, внесла вклад в разработку понятийного аппарата теории профессиональной подготовки. Но скромно умалчивается, какой это вклад, в чем он заключается?

Одним словом, перед нами явный брак, который, к нашей общей беде, имеет место в немалом числе диссертационных исследований, в том числе не только в отклоненных ВАК. Порой Экспертный совет рекомендует работу к утверждению, так как она хотя и грешит недостатками, но имеет серьезный доказательный материал в рамках проведенного конкретного исследования. Видимо, подобная либеральная позиция далее не может быть терпима. И, справедливо упрекая диссертационные советы, Экспертному совету ВАК пора «и на себя оборотиться».

И мы повинны в том, что в результате педагогических и психологических диссертационных исследований редко появляются новые идеи, открытия, происходит опровержение устаревших позиций. Между тем, в современных условиях все новых и новых «вызовов времени», появления непредсказуемых нестандартных ситуаций общество ждет от ученых педагогов и психологов поиска нестандартных решений реально возникающих проблем, прорыва в понимании новых реалий образования и развития растущего человека средствами образования.

Разумеется, в общем потоке диссертационных работ имеются и серьезные исследования. Но несмотря на появление действительно интересных и перспективных исследований по педагогике и психологии, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту вызывает тревогу общее снижение уровня научной деятельности соискателей, фиксируется узкий научных кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями; подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход в область манипуляций с языком (придумывание сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска); экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; недостаточная корректность применяемых методов и методик; элементар-

ная безграмотность как в научном языке, так и в русском языке.

Среди причин создавшегося положения не только вышеназванный низкий методологический уровень определенного числа исследователей и снижение их ответственности, но ослабление требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров, — научных руководителей и консультантов, рецензентов, оппонентов, членов кафедр, ученых советов вузов и НИИ.

Это выражается, в частности, в несерьезном отношении к выбору и утверждению тем немалого числа диссертаций, которые не определяются актуальными базовыми задачами, носят случайный характер, не подразумевают продолжения исследования и связи с другими, задела на будущее.

Важно отметить, что экспертное сообщество все еще недостаточно четко выполняет требования, ясно записанные в Положении о присвоении ученых степеней, где однозначно указано, что докторская диссертация призвана решать *крупную научную проблему, открывать новое направление в науке*. То есть это должно быть не просто обобщение каких-то материалов, а результат пролонгированного научного поиска, творческой постановки и решения важнейшей задачи. Поэтому имя нового доктора наук, как правило, должно быть знакомо научному миру по его многочисленным трудам, или этот исследователь должен совершить действительно научное открытие. И определять это экспертное сообщество должно вовсе не только по одному тексту диссертации, а по вписанности соискателя в научное пространство, что выражается, в частности, в его публикациях.

А что происходит на самом деле?

Нередко отмечается, во-первых, несоответствие содержания и смысловой нагрузки большинства прилагаемых соискателем статей с решаемой в диссертации проблемой; во-вторых, несоответствие названий самих статей их содержанию.

Но не только качество, даже количество публикаций немалого числа соискателей вызывает серьезные вопросы. Один из них связан с тем, что у ряда будущих докторов наук из перечня публикаций, в том числе в так называемых «ваковских журналах», большинство составляют тезисы, зачастую опубликованные только в регионе проживания диссертанта. При этом в своем большинстве тезисы не заявляют какую-то новую принципиальную позицию исследователя, ограничиваясь чисто повествовательным текстом на заданную тему.

Так, в докторской работе вышеназванной мной Л.Ф. Колокатовой указано, что в журналах ВАК ею опубликовано 9 статей. Но оказывается, что у всех этих работ объем не превышает одной-двух страниц, и более того, все они выполнены в соавторстве. То есть перед нами «парад» тезисов, напечатанных в материалах межвузовских конференций.

Именно в общем перечне публикаций соискателей находится та лазейка, через которую нивелируется не только ученая степень, но и научная деятельность. Нам предъявляются так называемые монографии, объемом в 3—4 печатных листа, набранные на домашнем компьютере и изданные, извините за выражение, тиражом в 100 экземпляров. Но тревогу вызывают не только объем монографии и ее тираж, а то, главное, что имеет место непонимание специфики данного типа научного издания. Монография, предлагаемая исследователем, идущим на защиту, предполагает наличие развернутой концепции, обоснование научной позиции автора, а вовсе не объединение в одном томе ряда его разных работ или констатацию полученных данных.

Невольно вспоминаются строки В.В. Маяковского «ужас из железа выжал стон», когда знакомишься с используемой многими соискателями литературой, приводимой в диссертациях. Зачастую этот библиографический перечень кочует из диссертации в диссертацию. Отсюда сноски не соответствуют тексту, цитаты не совпадают с авторскими фразами. То есть диссертант называет литературу, которую он никогда в руках-то не держал.

Перед нами встают два вечных российских вопроса: *кто виноват и что делать?*

Виноваты мы, наше научное, в том числе экспертное, сообщество, допустившее, сделавшее возможным создавшееся положение. Начиная с безответственности кафедр вузов и лабораторий НИИ, их заведующих и рецензентов; равнодушия ученых советов, штампующих никчемные работы, и до формализма диссертационных советов, отказавшихся, по сути, от проведения научных дискуссий, сопоставления разных мнений, порождающих новые идеи, открывающих новые направления исследований.

Данное положение зримо отражается, кстати, в заформализованности заключений, представляемых в ВАК, где отсутствуют существенные характеристики новизны, теоретической и практической значимости диссертационной работы, идет повтор текста автореферата, причем, представленный нередко псевдонаучным языком.

Содержащиеся в заключениях диссертационных советов оценочные суждения (о том, что исследование «глубокое», «разностороннее», «скрупулезное» и пр.) мало что сообщают по существу. Вот, например, заключение диссертационного совета Дальневосточного государственного гуманитарного университета по диссертации Е.Н. Леоновой на тему «Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза». В качестве (цитирую) «наиболее существенных результатов, полученных лично соискателем, — выявлена необходимость педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников в контексте их экзистенциальных проблем». Представляете, соискатель, оказывается, выявил в ходе целенаправленного исследования «необ-



ходимость сопровождения процесса адаптации...». И это подписывает председатель диссертационного совета!

Не хочу продолжать, чтобы не прибегать к ненормативной лексике.

В заключении по диссертации необходимо давать конкретное содержательное описание результативного вклада соискателя в контекст науки. Какое знание произведено в отличие от имеющегося? В чем его новизна и полезность? — вот вопрос, на который должен содержаться ответ в заключении совета. Если при этом иметь в виду полезность произведенного научного продукта, то здесь надо признать значимыми не только запросы практики, но и нужды внутринаучные, например, теоретическое упорядочение понятийного строя науки, разработка новых методов исследования и тому подобное.

Серьезные нарекания вызывает практика назначения и работы официальных оппонентов, нередко дающих необъективную, искаженную оценку диссертаций, ибо их кандидатуры подбираются по соображениям весьма далеким от научной принципиальности, по бессмертным грибоедовским рецептам: «Меня учил покойный мой отец...» и «ну как не порадовать родному человечку».

То же самое касается и ведущих организаций, которые, уходя от «неудобных замечаний и вопросов», не рассматривают различные стороны диссертации, включая спорные ее положения.

Особый спрос пора предъявить к научным руководителям аспирантов, подняв их личную ответственность и ликвидировав, наконец, институт научных консультантов, «готовящих» докторов наук.

Зачем научному работнику, способному решить крупную научную проблему, открыть новое направление в науке, нянька со слюнявчиками и памперсами — технологически оснащенный потомок пушкинской Арины Родионовны?

Наличие подобных научных нянек, порожденное, как общеизвестно, стремлением к получению ими ученого звания профессора, является нонсенсом, зримым противоречием. Ибо если соискатель нуждается в научном консультанте, то он еще не дорос до решения крупной научной проблемы и не должен претендовать на высшую ученую степень доктора наук, то есть мастера в своей области знаний.

Ученая степень доктора наук присваивается как знак, как показатель научной зрелости человека. При этом представленная им диссертационная работа (тем более сейчас, при наличии (кого мы обманываем?) целой когорты «писателей» — смотри, например, объявления в Интернете) выступает важной, но лишь *одной из составляющих*, определяющих, что это лицо состоялось в науке.

Кстати, в недавней истории наших отраслей научного знания многие выдающиеся ученые с трудом соглашались на трату времени для написания текста докторской диссертации. Так, гордость отечественной дидактики Михаил Николаевич Скаткин только под настойчивым натиском академиков А.М. Арсеньева и Э.И. Моносзона «отвлекся» на защиту ученой степени доктора наук. «Совесть» российской психологии, по определению ее великих представителей — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, — Петр Яковлевич Гальперин, труды которого служили «оселком» качества подлинной научности, лишь благодаря титаническим усилиям руководства МГУ им. Ломоносова вышел на защиту докторской диссертации, давно являясь ученым с мировым именем.

Поэтому, утверждая людей в высоких ученых степенях, экспертное сообщество должно рассматривать не только текст диссертации, но и публикации соискателя, и его участие в научных конференциях, диспутах, всю его «вписанность» в научное пространство, владение им. А защита диссертации — это защита своего научного уровня, своей научной позиции, за которой стоит определенное мировоззрение, миропонимание.

Так что же делать нам сегодня?

Прежде всего, экспертное сообщество — от коллегива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного советов до Экспертного совета ВАК — должно, во-первых, четко определиться с *критериями оценки*. Притом оценки не просто научной работы, написанной на конкретную тему, которая может быть и удачной компиляцией, а с оценкой *готовности* соискателя к научной деятельности, его *реального вклада* и *значимости* решаемой им проблемы.

Во-вторых, важно строго придерживаться установленных правил допуска диссертационного исследования к защите, включая число и объем публикаций, не допуская, в частности, путаницы научной монографии (где ставится и решается заявленная диссертантом проблема) со сборником его статей или брошюрой. Отсюда проистекает необходимость представления в ВАК в ряду других документов соискателя докторской степени не только текста работы, но и изданных монографий и основных научных статей.

В-третьих, точно, однозначно обозначить ответственность выпускающей соискателя кафедры за утверждение темы исследования, качество работы научного руководителя и экспертизу диссертации.

В-четвертых, определить в качестве критерия значения официальных ведущих организаций обязательное наличие в них признанных специалистов в экспертируемой проблеме, отражая это в представленных в ВАК документах.

В-пятых, реально повысить ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими *одной* докторской или двух кандидатских работ они лишаются на срок от 3 до 5 лет права осуществлять деятельность, связанную с подготовкой научных кадров высшей квалификации.

В-шестых, прекратить практику научного консультирования докторских диссертаций как абсурдную, прямо противоречащую Положению о присвоении ученой степени доктора наук за решение крупной научной проблемы или открытие нового научного направления.

Кстати, в качестве превентивной меры я бы предложил вывесить на сайте ВАК, опубликовав хотя бы в бюллетене ВАК, а также в газете «Поиск» поименный список тех научных консультантов, чьи подопечные не были утверждены ВАК в искомым ученых степенях в 2006—2011 годах. Такого же поименного списка, на мой взгляд, требуют и те официальные оппоненты, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАКом (и докторские, и кандидатские). Научное сообщество вправе знать тех, кто способствует появлению околонуучных, псевдонаучных творений, знать и способствовать их публичной «известности».

В-седьмых, включить в структуру кандидатского минимума экзамен по теории познания, поручив Ин-

ституту философии РАН разработать программу данного курса.

И, главное, создать, наконец, нетерпимую к околонуучной деятельности обстановку в научной среде, не допуская профанации, борясь за честь научного работника. Речь, уважаемые коллеги, идет не о недоверии к армии соискателей ученой степени, а о том, что планку наших требований остро необходимо поднять на принципиально новый уровень. И это касается всего экспертного сообщества. Разумеется, работа оппонентов, членов диссертационных советов и Экспертного совета ВАК связана с серьезной нагрузкой. В то же время это исключительно почетная работа, ибо мы ответственны не только за то, что уже сделано в проведенных исследованиях, но в наших руках будущее науки, возможности формирования нового научного плацдарма.

Поэтому нельзя, никому нельзя позволять принижать науку, оскорблять научное сообщество тем, что кому-то стало возможным относиться к защите диссертации, в том числе докторской, как проходному моменту, необходимому лишь для утверждения амбиций или получения определенных благ. Ведь на защиту своих диссертаций абсолютное большинство российских ученых выходило и выходит состоявшимися научными работниками, щепетильно относящимися к своей профессиональной деятельности. Она имеет славные традиции, и наше дело их защищать и умножать.