



Статья поступила в редакцию 25.01.07

Е.А. Слепенкова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ В XX ВЕКЕ: ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ ЗА 100 ЛЕТ?

Аннотация

В статье анализируется процесс становления и развития педагогической научно-исследовательской деятельности студентов — будущих учителей отечественной школы на протяжении XX в. Выделяются несколько взаимосвязанных функций, которые выполняла научно-исследовательская работа студентов (НИРС) в системе педагогического образования (обучающая, личностно-развивающая, социально-компетентностная, стимулирующая), и прослеживается динамика реализации этих функций в организации профессиональной подготовки педагогов в течение XX в. На основании проведенного анализа показано, что характер целеполагания педагогической НИРС (как результата осознания ее функций) соответствовал общей логике развития общественного педагогического сознания в XX в.

Обществоведы утверждают, что сегодня, в начале XXI в., в недрах современного общества активно развиваются черты общества будущего, которое они называют постиндустриальным или информационным. Одним из важнейших его признаков является усиление роли научных знаний во всех областях социально-экономической жизни. В нем меняются требования к специалистам высшей квалификации. От них требуется решать профессиональные задачи, опираясь на научные знания и научными методами. Все это с полным правом можно отнести и к учителю. Как никогда ранее, от современного учителя требуются умения организовать педагогичес-



кий эксперимент, провести мониторинг эффективности своей профессиональной деятельности и эффективности предлагаемых образовательных технологий. Этого требует также развернувшееся в условиях демократизации страны мощное инновационное движение. В этих условиях стало очевидным, что значительная часть выпускников педагогических вузов не владеет технологией педагогического исследования. В этом единодушны практически все ученые — специалисты по методологии педагогики и методологическим проблемам педагогического образования (Е.В. Бережнова, Г.Х. Валеев, В.И. Загвязинский, Т.Е. Климова, В.В. Краевский, Д. И. Фельдштейн и др.).

Жизнь показала, что современному учителю требуются умения в организации исследования не столько по его профильной специализации (математике, физике, истории, литературоведению и т.д.), сколько по педагогике. В то же время подавляющее большинство дипломных работ выпускников классических университетов — будущих учителей и значительная часть аналогичных работ выпускников педагогических вузов выполняются по дисциплинам профильной специализации. В ряде случаев они интегрированы с методикой преподавания, реже — с психологией и педагогикой, но зачастую эта связь формальна. Педагогических и психолого-педагогических квалификационных работ, призванных сформировать у будущего учителя умение организовать педагогический эксперимент, явно недостаточно.

В последнем варианте Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2000 г., в отличие от предыдущего (1995 г.), отсутствует раздел, ориентирующий педагогические вузы вводить специальный методологический педагогический курс. Одной лекции о методологии педагогической науки для теоретической подготовки будущих учителей к организации педагогической научно-исследовательской деятельности недостаточно. Поэтому нет ничего удивительного в том, что многие молодые учителя плохо подготовлены к организации самостоятельного педагогического исследования, несмотря на многочисленные декларации о важности этого аспекта их профессиональной подготовки.

Зададимся вопросом: почему до сих пор отечественная система педагогического образования неудовлетворительно решает задачу формирования методологической культуры будущего учителя? Очевидно, для поиска ответа следует заглянуть в историю. Проведенное нами исследование убеждает, что эта особенность организации обучения в педагогических вузах во многом была обусловлена недостаточным осознанием и слабой реализацией в процессе организации педагогической НИРС в силу ряда исторических причин ее важнейших функций в системе профессиональной подготовки педагогов. В определении этих функций, по нашему мнению, необходимо рассматривать как процессуальный, так и результативный аспекты НИРС.



Мы полностью разделяем мнение одного из исследователей педагогической НИРС С.И. Брызгаловой о том, что ее результаты имеют двойную диспозицию. С одной стороны, результатом НИРС является выполненная научная работа, представляющая собой открытие нового научного знания, пусть даже только «субъективно нового» для студента. С другой стороны, не менее важным результатом является формирование творческой личности студента как педагога-исследователя [2. С. 101]. По нашему глубокому убеждению, в ходе профессиональной подготовки педагога явно превалирует второй результат. На основе определенных выше позиций мы выделяем четыре ведущие функции НИРС в системе профессионально-педагогического образования: *обучающую, личностно-развивающую, социально-компетентностную и стимулирующую*, которые находятся в тесной взаимосвязи.

Педагогическая НИРС в вузе является составной частью учебно-воспитательного процесса. Спецификой научно-исследовательской деятельности студента в отличие от профессиональной деятельности исследователя является ее обучающий характер. Студент не только выполняет научное исследование, но и учится его выполнять, овладевает комплексом необходимых для этого методологических знаний и умений. Поэтому одной из ведущих функций НИРС в системе педагогического образования мы считаем *обучающую функцию*. Недостаточная реализация этой функции, то есть отсутствие квалифицированного руководства НИРС, снижает эффективность и других функций.

С позиций современного гуманистического подхода к профессиональному образованию не следует забывать и о более широких — личностно-развивающих — возможностях учебной научно-исследовательской деятельности студента. Кем бы ни стал он впоследствии — учителем, научным работником, управленцем, предпринимателем и т.д., — приобретенный опыт творческой исследовательской деятельности развивает будущего специалиста интеллектуально: формируются познавательные интересы, креативные и рефлексивные способности, логическое мышление, развиваются умения «видеть» проблему в любой сфере деятельности и искать научные способы ее решения. Педагогическая научно-исследовательская деятельность по характеру своего содержания всегда направлена и на формирование гуманистического мировоззрения. Поэтому в числе основных функций НИРС в системе педагогического образования мы выделяем *личностно-развивающую функцию*.

Владение технологией самостоятельного научно-педагогического исследования и развитые креативные способности, то есть высокая методологическая культура молодого педагога, безусловно, повышают его профессиональную компетенцию, уровень соответствия общественным требованиям социального и научно-технического прогресса. Эту функцию повышения уровня соответствия профессиональной подготовки педагога-практика «социальному заказу» времени, которому способствует эффективно орга-



низованная НИРС, целесообразно назвать, по нашему мнению, *социально-компетентностной*.

Кроме того, качественная организация НИРС всегда оказывает и позитивное стимулирующее влияние на развитие самой системы профессионально-педагогического образования в плане роста методологической квалификации преподавателей, повышения научного уровня учебного процесса, стимулирования научных исследований в данном направлении. Эту функцию мы определяем как *стимулирующую*.

Изучение процесса исторического развития педагогической НИРС в системе отечественного профессионального образования в XX в. позволяет рассмотреть динамику осознания и реализации этих функций в различные исторические периоды. В зависимости от уровня развития учебной педагогической НИРС, ее содержания, новообразований в ее организации и ведущих теоретических идей, которые определяли осознание значения ее функций в системе отечественного педагогического образования, мы выделяем в течение XX в. четыре этапа ее развития:

1. возникновение (дореволюционный этап) — конец XIX в. – 1917 г.;
2. становление (постреволюционный этап) — 1917 г. – 30-е годы XX в.;
3. организационное совершенствование (советский этап) — 40-е годы – первая половина 80-х годов XX в.;
4. модернизация (постсоветский этап) — вторая половина 80-х годов – конец XX в.

Проследим на основе анализа конкретного исторического материала, каким образом в эти периоды менялись осознание приоритетности функций учебной педагогической НИРС в системе профессионального образования учителя отечественной школы, их практическая реализация и чем были детерминированы эти изменения. Попытаемся это сделать на основе анализа исторических документов, дающих представление о целеполагании и уровне организации педагогической НИРС в различные периоды XX в.

Первый опыт организации такой деятельности в России мы встречаем на рубеже XIX и XX в. в учебных заведениях, где преподавалась педагогика. И здесь мы видим довольно парадоксальное явление. Педагогика как учебная дисциплина преподавалась в учительских школах, семинариях и институтах, которые готовили учителей для начальной народной школы, и отсутствовала в университетах, которые поставляли основной контингент учителей для средней школы. И на уровне обыденного сознания, и в Министерстве народного просвещения (МНП) считалось, что того фундаментального образования и интеллектуального развития, которое получали выпускники университетов, вполне достаточно для того, чтобы хорошо преподавать в школе. Таким образом, там отсутствовала образовательная база для развития педагогической НИРС. Пренебрежение педагогическим образованием в классических университетах можно объяснить еще и недостаточным уровнем развития педагогической науки. Однако



к началу XX в. прогресс в развитии отечественной педагогической науки был значительным.

В результате широкой дискуссии в печати и внутренних дискуссий в правительстве МНП в 1905 г. издает циркуляр, согласно которому педагогика должна была преподаваться в университетах, «где имелись подготовленные преподаватели» [5. С. 90—91]. Эффективность таких половинчатых мер была крайне низка. В статье, опубликованной в 1913 г., приват-доцент Московского университета М.М. Рубинштейн описывает реальное положение дел следующим образом: «В университетских программах педагогика упоминается как предмет обязательный только для философского отделения, существующего пока, как известно, только в Московском университете <...> Педагогики нет не только для физико-математического факультета... И на историко-филологическом этот предмет загнан в полном смысле слова на университетские задворки» [11. С. 127].

Естественно, что в таких условиях педагогическая научно-исследовательская деятельность студентов в учебном процессе классических университетов практически отсутствовала. Интересно отметить, что студенты университетов, намеревавшиеся быть учителями, осознавая дефицит психолого-педагогических знаний, иногда сами проявляли инициативу в этом направлении. Так, в одной из статей журнала «Вестник воспитания» за 1915 г. описывается успешная работа студенческого научно-педагогического кружка, созданного по инициативе студентов-естественников в 1912 г. при Московском университете. Целью организации кружка студенты определяли «хотя бы в некоторой степени подготовить себя путем самообразования к будущей педагогической деятельности». Будущие учителя осознавали ненормальность положения, когда они «не будут иметь никаких представлений о педагогике как теории, трактующей вопросы воспитания и обучения». В работе кружка принимали активное участие и некоторые преподаватели университета: профессора И.П. Павлов и Г.И. Челпанов, приват-доценты П.П. Блонский и М.М. Рубинштейн [12]. Но такие примеры были единичны.

Лишь в 1914 г. был принят новый закон, согласно которому выпускники университетов, намеревавшиеся стать учителями, должны были сдавать экзамены по психологии, педагогике, логике и методике преподавания. Это несколько стимулировало развитие психолого-педагогического образования студентов, но устойчивых традиций организации их педагогической научно-исследовательской деятельности в университетах до революции так и не сложилось.

Гораздо плодотворнее в этом направлении была работа более мобильных негосударственных вузов. В них широко применялись психолого-педагогические семинары исследовательского характера, подготовка студентами педагогических докладов на научные конференции, психолого-педагогические исследовательские задания на педагогическую практику, курсовые и выпускные



письменные работы педагогического и психологического содержания. Лидерами в организации этой деятельности были столичные вузы: Педагогическая академия, Психоневрологический институт в Петербурге, Московские высшие женские курсы Герье, Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина в Москве [10; 22].

Кроме того, в начале XX в. можно обнаружить элементы педагогической научно-исследовательской деятельности и в некоторых учительских институтах (средних учебных заведениях). Их воспитанники выполняли психолого-педагогические курсовые и выпускные работы, лучшие из которых поднимались до научно-исследовательского уровня. Известно, например, какую блестящую работу «Кризис современной педагогики» написал выпускник Полтавского учительского института А.С. Макаренко. В Нижегородском учительском институте работа воспитанника З.Н. Ракова «Научные основы педагогики и ее связь с другими науками» была настолько интересной, что обсуждалась на собрании учащихся всех трех курсов на протяжении трех вечеров [4. С. 72—77]. Обратим внимание на масштабность и методологический характер тем, над которыми работали преподаватели педагогики и воспитанники учительских институтов — в основном народные учителя с весьма скромным уровнем общеобразовательной подготовки. Очевидно, что преподаватели учительского института осознавали и стремились максимально реализовать потенциальные возможности НИРС для интеллектуального роста учителей, то есть ее личностно-развивающую функцию.

Какие цели в организации педагогической научно-исследовательской деятельности будущих учителей ставили перед собой преподаватели педагогики в начале XX в.? По нашему мнению, приоритетными были личностно-развивающие цели, хотя, безусловно, и профессиональная значимость подготовки учителя-исследователя осознавалась. Так, преподаватели Нижегородского учительского института в ходе обсуждения целей выполнения курсовых работ говорили о стремлении придать им исследовательский и рациональный характер. Изучение тематики предлагаемых работ убеждает в том, что большинство из них объективно требовало творческой исследовательской деятельности: «Вопрос об изучении грамматики в новейшей русской методической литературе»; «Психология детства в произведениях А.П. Чехова»; «Какие разделы по русской истории при вторичном ее прохождении в IV классе высшего начального училища могут быть расширены по сравнению с курсом I класса и почему?» [4. С. 23, 146].

Приведем еще один пример из архивов Московских высших женских курсов. В декабре 1916 г. на заседании совета историко-филологического факультета обсуждается предложение о возможности разделения единого учебного курса на основной (без НИРС) и специальный (повышенного уровня с включением НИРС), которое не получило поддержки. Участники прений говорили о том, что преподаватель высшей школы не может ограничиться



передачей слушателям только выводов науки, но и должен вводить их в самую лабораторию научной мысли, показывать, как создается наука. Только так может быть дано слушателям то «формальное развитие, которое считается самой ценной стороной высшего образования» [21].

Приведенные выше факты позволяют сделать вывод о том, что на этапе возникновения учебной педагогической НИРС в России в целеполагании и практической реализации приоритетной была ее личностно-развивающая функция. Это можно объяснить антрополого-гуманистическим характером отечественной педагогики и широким распространением в начале XX в. идей «исследовательского подхода» в обучении — как в дидактике и методиках, так и в массовом педагогическом сознании. В тех учебных заведениях, где имелся опыт организации педагогической НИРС, достойно были представлены ее обучающая и стимулирующая функции. В этом большую роль сыграли успехи «экспериментальной педагогики», в рамках которой отечественные психологи разрабатывали и вооружали учителей доступными методиками изучения детей и оценки эффективности педагогического процесса (А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев и др.). Эти идеи развивающего обучения и технологии «экспериментальной педагогики» активно распространяла обширная педагогическая пресса (более 300 газет и журналов). Однако отметим, что в это время опыт организации педагогической НИРС в подготовке учителя еще не имел массового характера, поэтому о реализации социально-компетентностной функции в масштабах всей страны говорить еще рано.

После социалистической революции целеполагание НИРС существенно изменилось. Как и вся система образования, она стала испытывать сильное влияние новой господствующей идеологии. Однако в переходный период (до начала 30-х годов) мы видим любопытное явление сохранения преемственности дореволюционной и постреволюционной педагогической школы в организации НИРС при нарушении ее в других сферах и декларациях о «полном разрыве со старой школой». Понимание необходимости НИРС в подготовке педагогов поддерживалось в 20-е годы утвердившимися еще до революции традициями ее организации, идеями активизации самостоятельной деятельности учащихся и студентов и «исследовательского подхода» в обучении.

Обратимся к архивным источникам. В условиях перестроечной неопределенности первых лет советской власти преподаватели педагогических вузов сами разрабатывали учебные планы и программы, которые предусматривали и организацию НИРС. Так, в обосновании своего проекта учебного плана в Нижегородском пединституте на 1924 г. С.И. Архангельский убеждал в том, что «будущий преподаватель должен быть возможно ближе подведен к научной работе, и ее методы должны быть основными во всей его школьной и внешкольной деятельности» [13]. Наркомпрос, со своей стороны, в 1924 г. принимает Положение о квалификационных



(испытательных) комиссиях, которое утверждает дипломную работу как форму учебно-исследовательской работы студентов в качестве обязательного элемента выпускных экзаменов для всех вузов. Подчеркнем, что это был единственный период в советское время, когда дипломные выпускные работы были обязательными для всех выпускников педагогических вузов.

Однако в условиях победившей революции приоритетными становятся другие цели: использование НИРС как средства идеологического воспитания будущих педагогов и средства классовой селекции в сфере высшего образования. Приведем несколько фактов. Тематика выпускных дипломных работ, о которой говорилось выше, определялась и контролировалась Главпрофобром. Предлагаемые темы нередко были политизированы, например «Вопросы истории народного образования XIX и XX в. с точки зрения марксизма» [14]. С 1925 г. в ведущих вузах страны, в том числе и педагогических, стали действовать аспирантуры. Поэтому ведущей формой НИРС в советских вузах со второй половины 20-х годов и в 30-е годы становится институт студентов-выдвиженцев (наиболее подготовленных для научной деятельности, по мнению преподавателей, учащихся), из числа которых отбирали кандидатов в аспирантуру. Положение о студентах-выдвиженцах реализовало генеральную линию образовательной политики государства на «пролетаризацию вузов» и жестко предписывало отдавать предпочтение при зачислении выдвиженцев студентам — выходцам из семей пролетариата и трудового крестьянства. Согласно этому требованию чаще всего не утверждались в списках выдвиженцев студенты из семей служащих, о чем, в частности, свидетельствуют архивные документы Горьковского пединститута [15].

Приоритетность идеологических целей организации НИРС будущих педагогов еще более усилилась со второй половины 30-х годов, в период политических репрессий. Идеологический диктат очевиден в нормативных и отчетных документах об организации НИРС в педагогических вузах. В качестве целей определяются «овладение передовой революционной идеологией», «воспитание непримиримых борцов с буржуазной наукой» и т.п. [16].

Таким образом, в целеполагании и организации НИРС в постреволюционный период быстро ослабевает значение ее личностно-развивающей функции и усиливается роль социально-компетентностной в идеологически деформированном виде. В первые годы советской власти на этапе становления педагогической НИРС ее уровень в целом был невысок. Одна из ведущих причин — низкий уровень квалификации преподавателей, что, в свою очередь, было следствием «болезни роста». Курс нового правительства на введение массовой общедоступной школы потребовал подготовки большого числа учителей. Средние учебные заведения (учительские институты и некоторые учительские семинарии) преобразовывались в педагогические вузы, что потребовало организации научно-исследовательской работы студентов. Такая



реорганизация не могла обеспечить сразу высокий уровень НИРС. Только в тех вузах, где изначально был высокий научный потенциал преподавательского состава, такой проблемы не существовало. Это было характерно прежде всего для московских и петербургских вузов, а также для ряда провинциальных, которые возникали на базе местных университетов, например Восточного педагогического института в Казани [7. С.4, 9]. В других провинциальных педагогических вузах, возникавших, как правило, на базе учительских институтов, процесс становления НИРС как неотъемлемой части всей системы профессиональной подготовки педагогов шел гораздо медленнее.

В годовом отчете о научно-исследовательской работе Горьковского педагогического института им. М. Горького за 1934 г. (институт был переименован в 1932 г.) признается, что только в этом году в состоянии научно-исследовательской работы произошел определенный перелом, в то время как в предыдущие годы «значительная часть научных работников почти совершенно не вела научную работу». В числе основных причин недостаточного развертывания научно-исследовательской работы в вузе выделяются перегрузка работников преподавательской и общественной работой и «отсутствие по ряду кафедр достаточного числа квалифицированных работников» [17]. Эти факторы, естественно, сказывались и на качестве организации научно-исследовательской работы студентов. Ни о каком серьезном развитии НИРС не может быть и речи, если она отсутствует у преподавателей вуза.

В тех вузах, где квалификация преподавателей была выше, организовывались педагогические научные кружки, которые, однако, чаще всего имели общеобразовательную и методическую направленность и обязательно выполняли функцию коммунистического воспитания. Тем не менее в опыте работы педагогических вузов 20-х — начала 30-х годов XX в. можно встретить интересные находки в плане организации НИРС. Архивные документы Нижегородского педагогического института свидетельствуют о том, что студенты и учителя города участвовали в масштабном эксперименте Наркомпроса по введению в школах комплексных учебных программ [18]. К.И. Васильев в своей монографии приводит данные об организации исследовательских психолого-педагогических заданий на педагогической практике в Тверском и Кубанском педагогических институтах. Такие задания нередко становились основой научных педагогических работ студентов, чаще всего докладов [3. С. 77—78].

Но эти экспериментальные поиски, как и во всей системе образования, были прерваны во второй половине 30-х годов XX в. известными постановлениями ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 г.) и «О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы» (1937 г.). Они на долгие годы фактически прекратили развитие экспериментальных исследований в педагогике, что, естественно, сказывалось и на содержании научных педагогических



работ студентов. Эти волонтаристские решения, дискредитировавшие саму сущность педагогической исследовательской деятельности как экспериментальной, вызвали массовый «интеллектуальный паралич» в развитии педагогической НИРС. Страх совершить политическую ошибку, быть обвиненным в «педологических извращениях» сковывал инициативу преподавателей. В итоге, несмотря на декларации партийно-правительственных документов о необходимости развития этого аспекта профессиональной подготовки студентов, ни обучающая, ни развивающая, ни стимулирующая функции НИРС в большинстве педагогических вузов в 30-х годах XX в. в полной мере не реализовывались.

Рассмотрим следующий период (40-е годы — первая половина 80-х годов XX в.). Жесткий идеологический пресс в содержании педагогической научно-исследовательской деятельности студентов сохранялся и в 40-е, и в 50-е годы XX в. Научные студенческие работы этого периода от начала до конца буквально пронизаны коммунистической идеологией. Типично начало одной из них — на тему «Образ советского учителя в художественной литературе послевоенного времени». Студент пишет: «В нашей советской литературе, изданной после Великой Отечественной войны, большое внимание уделено учителю. Это и понятно. Учитель — непосредственный проводник политики Партии и советского государства в области коммунистического воспитания молодежи» [19]. Однако и в гуманитарных науках, и в общественном сознании в целом начался необратимый процесс деполитизации. Значимость идеологических целей в различных сферах деятельности, в том числе и в педагогическом образовании, начинает вытесняться осознанием более актуальных задач, решения которых требовало развитие науки и практики.

После Великой Отечественной войны НИРС во всех вузах страны, в том числе и педагогических, начинает организационно совершенствоваться. На основе специального Положения в педагогических вузах организуются студенческие научные общества (СНО). Они объединяли все существующие в вузе научные кружки, для координации их работы создавались факультетские и общеинститутские советы СНО. Это позволило значительно упорядочить организацию НИРС в педагогических вузах.

На протяжении последующих лет советского периода постепенно ослабевает значение идейно-политических целей организации НИРС и все больше и больше осознается приоритетность другой цели — подготовки специалиста, отвечающего требованиям научно-технического прогресса. В период с 1950-х по 1980-е годы правительство и Министерство народного просвещения СССР принимают более двадцати нормативных документов, в той или иной мере рассматривающих развитие НИРС. В них настойчиво проводится мысль о том, что в современных условиях эффективная подготовка специалиста с высшим образованием невозможна без вооружения его навыками научно-исследовательской деятельнос-



ти. Очевидно, что в руководстве страны повышается осознание значения социально-компетентностной функции НИРС. В 1979 г. вузам рекомендуется Примерный типовой комплексный план организации научно-исследовательской работы студентов на весь период обучения, разработанный НИИ проблем высшей школы и Всесоюзным советом по научной работе студентов [6]. Эти документы способствовали реализации комплексного подхода к организации НИРС в вузах, обеспечивающего преемственность всех ее форм и методов в учебном процессе и во внеучебное время, а также развитие самостоятельных форм НИРС (конкурсы различных уровней, межвузовские научные студенческие конференции и т.п.).

С конца 70-х годов XX в. организация НИРС в педагогических вузах становится предметом научной рефлексии. Появляются первые диссертационные работы по этой проблеме, в которых внимание акцентируется в основном на формировании в ходе НИРС необходимых профессионально значимых качеств (Л.Ф. Авдеева, Н.В. Киселева, Г.М. Храмова, Н.М. Яковлева и др.). Разработка научных основ организации педагогической НИРС, публикации соответствующих методических рекомендаций способствовали ее совершенствованию. Способствовали этому и позитивные явления в развитии педагогической науки: прежде всего возвращение эксперимента как ведущего метода исследования после «хрущевской оттепели» 60-х годов XX в. и интенсивное развитие самостоятельных научных направлений: методологии педагогики (Ф.Ф. Королев, В.М. Гмурман, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и др.) и вузовской педагогики (С.И. Архангельский, В.С. Ильин, В.А. Сластенин и др.).

Эти процессы оказали положительное влияние на организацию НИРС в педагогических вузах. Если в отчетах о НИРС 50-х годов преобладают весьма скромные оценки ее качества, то в 70-е — 80-е гг. говорится о значительном прогрессе. Так, в годовом отчете 1952 г. ректор Горьковского педагогического института им. М. Горького честно признает, что по большей части научные работы студентов представляют собой «простенькие компиляции, выполнение которых не требует сколько-нибудь серьезной мысли студента». В отчете 1976 г. он с удовлетворением пишет о создании продуманной поэтапной системы НИРС на педагогическом факультете [20].

Эта позитивная динамика была характерна для большинства педагогических вузов. Становятся традиционными тематические научно-практические конференции, посвященные проблемам организации НИРС. На одной из таких конференций в Рязани (1978 г.) были представлены новые интересные формы организации НИРС: студенческие научно-исследовательские группы в Липецком пединституте, научно-педагогические экспедиции по местам жизни и деятельности А.С. Макаренки и В.А. Сухомлинского в Рязанском пединституте, спецкурс по методологии и методике научно-педагогического исследования — в Таганрогском и др. [9. С. 53, 68, 83—93].

Однако, как свидетельствуют многочисленные исследования и публикации этого периода, а также наш личный опыт преподавания



в эти годы, качество НИРС в педагогических вузах было все-таки ниже уровня классических университетов и технических вузов. Об этом отставании В.А. Сластенин, бывший в 1979 г. заместителем начальника Главного управления высших и средних педагогических учебных заведений Министерства просвещения РСФСР, говорил следующим образом: «По общему охвату студентов различными формами научной работы педагогические институты занимают четвертое место из семи, заметно уступая университетам, техническим и сельскохозяйственным вузам. Научное руководство НИРС осуществляют 45% сотрудников пединститутов, что значительно ниже средних показателей по всем другим вузам страны» [8. С. 104].

Одной из причин, сдерживавших развитие научно-исследовательской работы в педагогических вузах, было, по нашему мнению, недостаточное осознание ее стимулирующих функций со стороны управленческих структур системы педагогического образования. Об этом говорит и тот факт, что дипломные работы в вузах не являлись обязательной составной частью государственных экзаменов, как это было в университетах, технических и других вузах СССР. «Факультативный» характер дипломных работ, естественно, не стимулировал рост преподавателей и студентов — будущих педагогов в этом направлении. Эта пониженная планка требований к педагогическим вузам сыграла в развитии НИРС советского периода весьма негативную роль.

Подведем итоги описания советского периода развития педагогической НИРС до первой половины 80-х годов XX в. и отметим прежде всего существенные изменения в ее целеполагании. В силу общих изменений в общественном сознании оно постепенно деполитизируется. К 60-м годам в качестве приоритетной осознается социально-компетентностная функция НИРС как подготовка специалиста, отвечающего требованиям научно-технического прогресса. Личностно-развивающий аспект этой деятельности осознается еще недостаточно, что отражает господствовавший тогда функциональный подход в профессиональной педагогике. На протяжении всего советского периода происходит постепенное повышение значения и обучающей, и стимулирующей функций педагогической НИРС, что проявляется в ее лучшей организационной упорядоченности, повышении качества научных студенческих работ и развитии научной теории организации НИРС. Однако в массовой практике эти функции реализуются еще недостаточно, что проявилось в некотором отставании уровня организации НИРС в педагогических вузах по сравнению с университетами и техническими вузами.

Конец XX в., вошедший в историю как период «перестройки», — время смены общественно-экономического строя, утверждения рыночных основ экономики, демократизации и деидеологизации общественного сознания. Все эти изменения, естественно, сказались и на состоянии системы педагогического образования, и на состоянии педагогической науки, и, как следствие, на развитии



педагогической НИРС. Выделим ряд факторов, оказавших наибольшее влияние на ее развитие. Экономическая нестабильность переходного периода, жесточайший экономический кризис затормозили развитие системы педагогического образования в целом и НИРС в том числе, прежде всего в плане экономического стимулирования. Однако, несмотря на кризисные явления, в 90-х годах XX в. НИРС в педагогических вузах и университетах продолжала функционировать как сложившаяся система. Достаточно высокий ее уровень удалось сохранить за счет достигнутых ранее результатов, сложившихся традиций, ответственного отношения к этой деятельности преподавателей педагогики.

Позитивных факторов было гораздо больше. Мощные процессы демократизации и гуманизации общественного сознания вызвали, с одной стороны, массовое инновационное движение в практике как общего, так и профессионального образования, с другой — гуманизацию и деидеологизацию научно-педагогического мышления. Происходила масштабная перестройка теоретических аксиологических оснований как научной, так и практической педагогической деятельности, которую современные методологи называют сменой педагогической парадигмы (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, А.П. Валицкая, И.А. Колесникова, Н.П. Юдина и др.). В педагогической практике она началась с движения педагогов-новаторов 1980-х годов, которое в конце века концептуально оформилось как «педагогика сотрудничества». Именно педагоги-новаторы впервые обвинили официальную советскую педагогику в авторитарности, недостаточной реализации личностно-ориентированного подхода и предложили альтернативную педагогику, основанную на гуманистической парадигме.

Это движение оказало большое позитивное влияние на трансформацию научно-исследовательской деятельности будущих учителей. Во-первых, оно гуманизировало содержание научных работ студентов. Идеи и опыт педагогов-новаторов отражались в большинстве этих работ конца XX в. Тем самым гуманизировалось сознание будущих педагогов, усиливалось значение личностно-развивающей функции НИРС. Во-вторых, массовое экспериментаторское движение в педагогической практике побуждало руководителей НИРС включать педагогический эксперимент как неотъемлемую часть в научную работу студентов. Таким образом, лучше реализовались ее обучающая и стимулирующая функции. В итоге и у преподавателей, и у студентов формировалось представление о необходимости владеть технологией исследовательской деятельности как необходимым компонентом профессиональной компетенции современного учителя, то есть актуализировалась социально-компетентностная функция педагогической НИРС.

Демократическое общественно-педагогическое движение конца XX в., в том числе и массовое экспериментаторское движение «снизу», привело в 90-х годах к адекватным управленческим решениям в системе профессионально-педагогического образования,



прежде всего к утверждению идеи вариативности его содержания. Это привело к настоящему шквалу творческих экспериментов, направленных на обновление содержания педагогического образования в новых условиях, массовую разработку элективных курсов. Так, в сборнике учебных программ инновационных элективных курсов, изданном Нижегородским педагогическим институтом им. М. Горького в 1993 г., насчитывается более 80 программ таких курсов, более 20 из них — педагогические, психологические и интегрированные спецкурсы [1]. Эти творческие поиски преподавателей значительно расширяли и тематику студенческих работ в системе НИРС. Значительно стимулировали развитие НИРС в крупных педагогических вузах конца XX в. переход их в статус университетов и попытки ввести магистерский уровень образования.

Мощные процессы демократизации общественно-педагогического сознания вызвали жесткую критику и самокритику в педагогической науке. В ней начался процесс переосмысления научных категорий и методологических подходов с позиций общечеловеческих, а не идеологических ценностей, то есть стала меняться научная парадигма педагогики как «принятый в научном сообществе образец решения исследовательских задач» (Т. Кун). Под влиянием данных процессов в это время меняется и характер научных исследований в рамках педагогической НИРС. Если в диссертациях 70-х и начала 80-х годов в основном обосновывается значение НИРС как неотъемлемой части учебного процесса педагогического вуза, без которой невозможна полноценная подготовка специалистов на современном уровне, то со второй половины 80-х годов исследователей педагогической НИРС все больше интересует влияние этой деятельности на развитие различных сторон личности студента (Н.С. Алехина, Н.С. Амелина, О.Н. Лукашевич, Т.И. Торгашина и др.). Таким образом, анализ исторической трансформации целеполагания педагогической НИРС (как результата осознания ее функций) в нашей стране на протяжении XX в. еще раз подтверждает соответствие ее общей логике развития общественно-педагогического сознания в этот период: от антрополого-гуманистической парадигмы в начале века к идеологизированной и технократической — в середине века и вновь к личностно-ориентированной гуманистической парадигме в конце века.

Анализ практики организации педагогической НИРС убеждает в том, что к концу XX в. возрастает значение всех ее функций и изменяются их аксиологические акценты. Однако говорить о том, что в это время был достигнут необходимый уровень их реализации в массовой практике, еще нельзя. По нашему мнению, успешно решить поставленные задачи в этом направлении и в XXI в. будет сложно, если не будут повышены требования к качеству организации НИРС в педагогических вузах и не будет создана эффективная система подготовки преподавателей к руководству ею, то есть к осознанной и успешной реализации всех ее функций. В этом убеждает изучение истории развития педагогической НИРС в XX в.



Литература

1. Аннотации к курсам по выбору (психолого-педагогическое и общекультурное содержание образования). Н. Новгород: НГПИ им. М. Горького, 1993.
2. *Брызгалова С.И.* Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Калининград: Изд-во КГУ, 2004.
3. *Васильев К.И.* Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918—1932 годы) Воронеж: Черноземное книжное издательство, 1966. С. 77—78.
4. Жизнь и деятельность Нижегородского учительского института, 1914/15 учебный год. Н.Новгород, 1915.
5. *Иванов Е.А.* Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX и XX в. // Педагогика. 1999. № 6.
6. Научно-исследовательская и творческая работа студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений: сборник основных постановлений, приказов и инструкций / Под ред. В.И. Крутова. М.: Высшая школа, 1984.
7. Новый педагог. Организация работы Восточного педагогического института в Казани. Итоги пяти лет. 1922—27 гг. Казань, 1927.
8. Организация научно-исследовательской работы в педагогических институтах: материалы Всероссийского совещания-семинара. Казань: Татполиграф, 1979.
9. Организация научно-исследовательской работы студентов в пединституте / Под ред. В.П. Орехова. Рязань, 1978.
10. РГИА. Ф.25. Оп.5. Д.215. Л.455, Ф.1129 .Оп.1. Д.19. Л.4;
11. *Рубинштейн М.М.* Педагоги без педагогики (о положении педагогики в наших университетах) // Вестник воспитания. 1913. № 6.
12. Студенческий научно-педагогический кружок при Московском университете // Вестник воспитания. 1915. № 5. С. 153—162.
13. Центральный исторический архив Нижегородской области (далее — ЦАНО). Ф. 2734. Оп.1. Д.70 а. Л.28.
14. ЦАНО. Ф.2734. Оп.1. Д.70 а. Л.105.
15. ЦАНО. Ф.2734. Оп.2. Д.107. Л.1,3.
16. ЦАНО. Ф. 2734. Оп.3. Д.366. Л.32.
17. ЦАНО. Ф.2734. Оп.3. Д.9. Л.7, 8.
18. ЦАНО. Ф.2734. Оп.1. Д.70а. Л.108.
19. ЦАНО. Ф.2734. Оп.3. Д.419. Л.4.
20. ЦАНО. Ф.2734 .Оп.3. Д.344. Л.32; Ф.2734. Оп.9. Д.1583. Л.26.
21. ЦИАМ. Ф.363. Оп.1. Д.173.
22. ЦИАМ. Ф.363. Оп.4. Д.459, Д.6319. Д.8916, Ф.441. Оп.2. Д13. Л.75.