

Избыток упорядоченности – самый страшный враг (и ад) чему-то подлинно человеческому в человеке. Он неизбежно приведет к обвальному нарастанию психических срывов (расстройств), наркомании, суицидов. Собственно, скатывание в эту бездну уже началось. И такая чума будет страшнее всех других эпидемий, вместе взятых. Она подорвет саму основу жизненной устойчивости человечества.

Поступила в редакцию 05.03.2014.

УДК 33.021.8

А. М. ГАЛЬМАК,
ДОКТОР ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК (МОГИЛЕВ)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕФОРМЫ: PRO ET CONTRA

В статье рассматриваются вопросы, связанные с обоснованием и проведением педагогических реформ. В частности, анализируется связь между уровнем образованности в обществе и числом докторов педагогических наук. Обсуждаются возможные отрицательные последствия непродуманных педагогических реформ. Резюмируется, что ко всем предложениям по реформированию существующей системы образования следует относиться очень и очень осторожно, подвергая их всестороннему анализу и тщательной проверке.

Ключевые слова: педагогическая реформа; педагогическая наука; образовательная практика.

The article deals with the problems connected with the substantiation and implementation of pedagogical reforms. In particular, the relationship between the level of education in society and the number of doctors of pedagogical sciences is given analysis to. Potential negative consequences of unreasonable pedagogical reforms are discussed. It is summarized that any suggestion to reform the existing system of education should be subject to a comprehensive analysis and thorough verification.

Key words: pedagogical reform; pedagogical science; educational practice.

Разные по масштабам изменения в образовательной сфере происходили и происходят повсеместно. Порой эти изменения носят кардинальный характер и фактически приводят к демонтажу существующей системы образования. К сожалению, иногда демонтировать прежнюю систему начинают, даже не заложив фундамент новой. Примерами педагогических реформ могут служить реформы образовательных систем развитых стран Запада, начатые во второй половине XX в. Примерно в то же время педагогические реформы происходили и в Советском Союзе.

Заметим, что иногда вместо пугающего слова «реформа» употребляют слова «модернизация», «реорганизация», «перестройка», «совершенствование» и даже «инновационная деятельность по совершенствованию системы образования».

После распада СССР на независимые государства в каждом из них, в том числе в России и Беларуси, развернулись широкомасштабные педагогические реформы, ставившие своей основной целью создание на базе не самой худшей в мире советской системы образования собственных систем образования. За два с половиной десятилетия уже вроде бы можно было создать полноценные системы образования, но реформы почему-то не заканчиваются, им конца и края не видно.

Тем самым не выполняются два обязательных условия проведения любой реформы: 1) реформа должна быть конечной во времени – иметь не только начало, но и конец; 2) после завершения реформы наступает период стабильной работы реформированной системы, длящийся до тех пор, пока не возникнет необходимость в проведении новой реформы. При этом желательно, чтобы периоды стабильности превышали по длительности периоды реформ.

Необходимость соблюдения отмеченных условий объясняется тем, что любая реформа, как правило, связана с неудобствами для всех, кто попадает в сферу ее действия. В случае педагогических реформ неудобства испытывают как те, для кого они предназначены (дошколята, школьники, учащиеся, студенты, аспиранты), так и те, кто реализует реформы на практике (воспитатели, учителя, преподаватели). Ясно, что если реформа длится бесконечно, то временные неудобства превращаются в постоянные. Во многих странах уже выросли поколения людей, которые с первого дня пребывания в дошкольном учреждении и до момента получения диплома о выс-

шем образовании испытывали на себе все «прелести» педагогических реформ. Не знают, что такое работа без оглядки на реформы, многие школьные учителя и преподаватели вузов.

Но есть, оказывается, и те, для кого педагогические реформы в радость. Это прежде всего некоторые педагоги-ученые и чиновники от образования. Именно они вначале иницируют педагогические реформы, а затем всячески затягивают время их проведения.

Под реформы создаются комиссии, раздуваются и плодятся новые отделы в вузах и государственных органах управления. Все эти структуры выдают на-гора продукцию, которую затем оформляют в виде многочисленных инструкций, всевозможных нормативных документов, статей, книг и диссертаций.

Чтобы планируемые реформы не выглядели в глазах общественности чьей-то блажью, прихотью или отсебятиной педагогов-реформаторов и покровительствующих им бюрократов, под реформы подводится научная база: обосновывается необходимость их проведения; формулируются благородные цели, которые должны быть достигнуты в ходе реформ; намечаются оптимальные, с точки зрения организаторов реформ, пути достижения этих целей. Всю эту работу педагоги-реформаторы стремятся выполнить собственными силами без чьей-либо помощи, самоуверенно полагая, что лучше них с ней никто не справится.

В выборе аргументов для обоснования реформ их организаторы не мелочатся. В ход идут и *вызовы современности*, на которые старая система образования, по их мнению, не в состоянии давать адекватные ответы, и пресловутые *процессы глобализации*, которым якобы должна соответствовать новая реформированная система образования, и *безопасность государства*, которое непременно погибнет, если не обеспечит значительный рост числа докторов педагогических наук и срочно не выделит дополнительное финансирование на реформаторскую деятельность педагогов-ученых, считающих, что без их высокооплачиваемого участия успешное проведение спасительных реформ невозможно. Если и этого кому-то покажется мало, то вспомнят о *принципиальных изменениях и многоплановых структурных преобразованиях* современного общества, а еще о *глобальном общемировом кризисе и разрушении базисных основ мира*.

Что касается безопасности государства, то вряд ли кто-то может отрицать, что она напрямую зависит от уровня образованности граждан этого государства: выше уровень образованности – выше уровень безопасности. Но ученые-педагоги в своих публикациях пытаются уверить общество и власть, что безопасность государства зависит и от числа докторов педагогических наук. Зависимость здесь, конечно, есть, но пока, к сожалению, не прямая, а обратная. Это легко доказать. Общеизвестно, и об этом свидетельствуют многочисленные исследования, проводимые в том числе и самими учеными-педагогами, что уровень образованности в обществе во многих странах (не только в Беларуси и России) снижается. В то же время число докторов педагогических наук постоянно растет. Поэтому между уровнем образованности в обществе и числом докторов педагогических наук существует обратная зависимость. Учитывая отмеченную выше прямую зависимость между уровнем образованности и уровнем безопасности, получаем обратную зависимость между количеством докторов педагогических наук и уровнем безопасности государства.

От педагогических реформ страдают в первую очередь преподаватели педагогических факультетов университетов, вынужденные, несмотря на свое часто критическое отношение, проводить в жизнь многие явно сомнительные, оторванные от живой педагогической практики новации своих коллег из многочисленных институтов повышения квалификации (ИПК), академий последиplomного образования (АПО) и научно-исследовательских институтов (НИИ), в названиях которых присутствуют слова «образование», «обучение», «воспитание».

Знакомство с информацией об авторах публикаций, посвященных образовательным реформам (такой информацией некоторые издания сопровождают публикуемые материалы), приводит к интересному наблюдению: некоторые зачинщики школьных реформ там никогда не работали, а есть и такие, что педагогических факультетов не заканчивали. В дипломах о высшем образовании у них указаны интересные специальности, далекие от педагогики. Не сумев реализовать себя в выбранной когда-то профессии, они подались в педагогическую науку, где, по их мнению, реализовать проще. При этом, как они считают, у них появляется законное право поучать своих

более успешных коллег, которые не только обучают студентов, но в большинстве своем еще и занимаются реальной наукой, а не имитацией научной деятельности.

Уже упоминавшиеся преподаватели педагогических факультетов, занятые много-трудной подготовкой учителей для школы, выгодно отличаются от педагогов-универсалов, так как имеют образование по соответствующей специальности, т. е., проще говоря, учат тому, чему их учили и что они хорошо знают. При этом некоторые из них успели поработать в школе и поэтому знакомы с проблемами реальной педагогики не по учебникам педагогики и статьям в педагогических журналах.

В педагогических вузах иногда бывает и так, что доктор педагогических наук, работающий на химическом (биологическом, историческом, ...) факультете и защитивший докторскую диссертацию, посвященную проблемам преподавания химии (биологии, истории, ...), вначале получал степень кандидата химических (биологических, исторических, ...) наук, а еще раньше, будучи студентом, учился на соответствующем факультете, после окончания которого активно занимался научными исследованиями в области химии (биологии, истории, ...), совмещая ее с преподавательской работой на родном факультете. Такое восхождение на вершину педагогического олимпа можно только приветствовать.

Складывается впечатление, что некоторые новации, предлагаемые сотрудниками ИПК, АПО и педагогических НИИ, обязаны своим происхождением не каким-то конкретным запросам педагогической практики, а всего лишь банальному стремлению этих сотрудников оправдать существование учреждений, в которых они работают, и свою деятельность в них. В такого рода оправданиях не нуждаются преподаватели, готовящие на педагогических факультетах будущих школьных учителей и создающие учебники для школы. Эта работа благородна сама по себе и нужна обществу и государству, которое, правда, не всегда должным образом ее оценивает. Как следствие, недооценивается и труд школьных учителей.

Можно предположить, что оторванность некоторых педагогов-теоретиков от живой педагогической практики приводит к осознанию ими своей второсортности и появлению у них в связи с этим комплекса неполноценности, компенсировать который они иногда пытаются, навязывая нововведения, за которыми просматривается желание самоутвердиться без должных на то оснований, показать значимость собственных научных изысканий и искусственно повысить статус педагогической науки и, конечно, свой собственный авторитет. Желание быть авторитетным в какой-либо области, в том числе и в педагогике, похвально, если только оно не осуществляется за счет принижения авторитета специалистов и не сводится к голословному обвинению их в педагогическом непрофессионализме.

Именно непрофессионализмом в педагогической деятельности большинства преподавателей вузов, в том числе кандидатов и докторов наук, обосновывается высказанное десять лет назад предложение об увеличении в Беларуси количества докторов педагогических наук более чем в 25 раз¹. Если бы в 2004 г. (год опубликования статьи²) эти фантазии каким-то невероятным образом осуществились, то в Беларуси число докторов педагогических наук стало бы равным 2400. К этому числу мы еще вернемся. Тогда и поясним его происхождение.

Здесь невозможно удержаться от цитирования. Вот что автор грандиозного предложения, доктор педагогических наук думает о вузовских докторе наук³ (курсив в цитатах наш. – А. Г.):

«...доктор технических наук (экономических, биологических, медицинских и т. п.) специального педагогического образования (в большинстве случаев) на профессиональном уровне не получал...

Без специального педагогического образования доктор технических наук, работая по образцу и передавая готовую информацию, *не подготовит творческого специалиста для народного хозяйства страны*. Многие вузовские преподаватели, очевидно, еще не знают, что современная педагогическая наука ушла от традиционной знаниевой парадигмы, которая нацелена (в первую очередь) на передачу информации обучающимся. *Сегодня передовые образовательные технологии основываются на парадигме культурных норм поиска, отбора, получения, передачи информации через инновационные формы организации процесса учения/обучения, в частности, с преобладанием самостоятельной познавательной деятельности обучаемых*. Пора профессорско-преподавательскому составу вузов быть носителями не только предметной информации (ее достаточно в литературе и сети Интернет), но и культурных норм педагогической деятельности...

Но если те же юристы и филологи работают в вузах преподавателями, то было бы прекрасно, если бы они стали еще и профессионалами в образовании, т. е. досконально и на высоком научном уровне изучили многочисленные закономерности организации и управления процессом учения/обучения по своим предметам (а это уже кандидаты или доктора педагогических наук)...

Сегодня все прекрасно понимают, что человек, *серьезно посвятивший себя исследованию проблем образования, подготовивший и защитивший диссертацию в сфере педагогических наук, по уровню педагогической квалификации становится на несколько порядков выше тех, кто этого не сделал.*»

И еще одна цитата другого ученого-педагога, кандидата педагогических наук⁴:

«Для подготовки конкурентоспособного саморазвивающегося специалиста завтрашнего дня необходимо сегодня создать условия для полноценного *креативно-культуроропорождающего саморазвития студента*. А это, в свою очередь, требует постоянного самосовершенствования педагогического профессионализма как профессорско-преподавательского состава, так и других работников высшей школы. *А как можно самосовершенствовать и развивать то, чего нет.*»

Вот так, уважаемые кандидаты и доктора технических и иных «непедагогических» наук, знайте какого «высокого» мнения о вашей педагогической квалификации (независимо от стажа работы в вузе) придерживаются некоторые господа кандидаты и доктора педагогических наук. Если они открыто пишут такое, то можете представить себе, что они говорят о вашем педагогическом профессионализме в своем кругу. Счастье авторов подобных высокомерных высказываний в том, что кандидаты и доктора технических и иных наук, в своем подавляющем большинстве, их опусов в педагогических изданиях не читают. Если бы читали, то многое разъяснили бы им и многому бы их научили.

Во-первых, кандидаты и доктора педагогических наук глубоко заблуждаются, полагая, что после получения своей ученой степени они автоматически становятся Педагогами с большой буквы и обретают право свысока поучать остальных преподавателей, с невероятной легкостью определяя уровень их педагогической квалификации. Тест при этом предлагается очень простой. Отсутствие у преподавателя ученой степени кандидата или доктора педагогических наук прямо указывает на низкий уровень его педагогической квалификации или даже на ее полное отсутствие. А вот у кандидатов и докторов педагогических наук уровень педагогической квалификации в десять раз выше, чем у тех, кто такой ученой степени не имеет. Трудно поверить, что доктор педагогических наук так не уважает своих коллег, не имеющих педагогических ученых степеней. Легче предположить, что он не знает, что фраза «на порядок выше» означает «в десять раз больше». Такое незнание ни о чем не говорит. Можно быть хорошим педагогом, не зная элементарных вещей, известных каждому. Но в таком случае не берись их поучать.

Можно предложить другой способ сравнения педагогической квалификации преподавателей, тоже небесспорный, но, пожалуй, более объективный. Уже много лет Россию, а также Беларусь и Украину по разным причинам покидают ученые и преподаватели. В результате этого процесса, который больше известен как утечка мозгов или утечка умов, в университетах США, Канады, Австралии, Израиля и многих стран Европы работают преподавателями тысячи российских, украинских и белорусских ученых. Преподают они, как правило, математику, информатику, физику, химию и некоторые другие естественнонаучные дисциплины. С низкой педагогической квалификацией их вряд ли допустили бы к преподавательской деятельности. О стремлении развитых стран заполучить в качестве преподавателей наших кандидатов и докторов педагогических наук никто никогда и нигде не слышал. Наверное, боятся развалить свои системы образования. Так у кого педагогическая квалификация выше?

Что бы ни говорили кандидаты и доктора педагогических наук и какую бы словесную эквилибристику не устраивали, жизнь доказывает, что педагогом преподавателя делает прежде всего преподавательская деятельность, т. е. педагогическая практика, а также подражание своим учителям и преподавателям, общение с коллегами и знакомство с биографиями великих ученых и воспоминаниями их учеников. К сказанному можно добавить, что многие из известных и не очень известных ученых, не имея ученой степени кандидата или доктора педагогических наук, были одновременно и выдающимися педагогами, у которых некоторые современные ученые-педагоги могли бы поучиться педагогическому мастерству, педагогической культуре и педагогическому такту.

Если рассматривать точку зрения авторов приведенных цитат, то становится вообще непонятно, каким таким чудесным образом существующие в разных странах системы образования умудрялись до сих пор без направляющих указаний ученых-

педагогов готовить творческих, высококлассных и талантливых инженеров, конструкторов, изобретателей, технологов, строителей, врачей, архитекторов, агрономов, юристов, историков, военных.

Одним из возможных последствий перекраивания системы образования по лекалам, предлагаемым некоторыми учеными-педагогами, вполне может стать резкий рост управленческих ошибок, производственных аварий и техногенных катастроф, так как доктора и кандидаты технических и иных наук вместо того, чтобы тратить время на подготовку специалистов, будут досконально и на высоком научном уровне изучать многочисленные закономерности организации и управления процессом учения/обучения по своим предметам.

Во-вторых, говоря о работе по образцу и о передаче готовой информации, ученые-педагоги демонстрируют некоторую оторванность от образовательной практики, мягко говоря, слабое представление о том, чем занимаются в вузах кандидаты и доктора технических и иных наук. Здесь ученые-педагоги снова заблуждаются, так как им, по-видимому, неизвестно, что доктора технических и иных наук – это не просто ходячие учебники, пособия, программные средства, сборники трудов и инструкционно-методических указаний, сообщающие студентам новую для них информацию. С этого учебный процесс только начинается, а сообщение информации – неглавная цель обучения. Чтобы подготовить профессионала в какой-либо области, нужно, кроме всего прочего, научить его самостоятельно добывать нужную ему в работе информацию, которую он к тому же должен уметь анализировать, обрабатывать и использовать в своей профессиональной деятельности при принятии грамотных, научно обоснованных решений. Важно также научить будущих профессионалов создавать новую информацию. Все это и многое другое осуществляют вузовские преподаватели, в том числе кандидаты и доктора технических и иных наук. Жаль, что этого не знают педагоги-реформаторы.

В-третьих, вузовским преподавателям лучше не знать, к каким парадигмам ушла современная педагогическая наука. А ушла она далеко в сторону от образовательной практики. Между педагогической наукой и образовательной практикой, конечно, не по вине последней, образовался разрыв, существование которого признают и сами ученые-педагоги в своих публикациях. Можно даже говорить о пропасти, разделяющей педагогическую науку и образовательную практику. И пропасть эта с каждой новой педагогической реформой только углубляется и расширяется.

В системе «образовательная практика (реальная педагогика) – педагогическая наука» главенствующей является реальная педагогика. Педагогическая наука, как бы это ни было кому-то обидно, всего лишь «служанка», в круг основных обязанностей которой входит учет запросов реальной педагогики. По мнению же некоторых ученых-педагогов, реальная педагогика – это некий придаток педагогической науки или полигон, на котором они обкатывают любые, даже самые невероятные, идеи. Все поставлено с ног на голову: «служанка» возмнила себя «госпожой» и пытается управлять своей «хозяйкой». К сказанному можно добавить, что наиболее значимые результаты в педагогике были получены практиками, которые и учеными себя не считали. Им достаточно было звания педагога.

Что касается кардинальных преобразований, которые время от времени происходят в образовательной практике, то педагогическая наука не имеет к ним никакого отношения. Все они вызваны прогрессом в развитии науки, техники и технологий. В качестве последнего по времени подтверждающего примера можно привести широкое и повсеместное внедрение в учебный процесс компьютерных технологий.

В-четвертых, в вузах изначально значительную часть учебного процесса составляет самостоятельная работа студентов, это как раз и есть одно из отличий вузов от средних учебных заведений. Поэтому преобладание самостоятельной познавательной деятельности обучаемых над другими формами организации процесса учения/обучения не является какой-то новой составляющей передовых образовательных технологий.

Пришла пора объяснить происхождение странного числа 2400 – количества докторов педагогических наук, якобы необходимых Беларуси. Автор этого предложения полагает, что в вузе на каждой кафедре должен работать по крайней мере один доктор педагогических наук. Для нахождения числа кафедр в белорусских вузах автор, по его словам, применил простой подсчет и утилитарные рассуждения: он умножил 60 – количество вузов в Беларуси (по официальной статистике в 2013 г.

в Беларуси имелось 55 вузов) – на 40 – среднее число кафедр в вузе – и получил число 2400. Если расширить область применимости подобной «высшей математики» на другие государства, то каждый желающий легко может определить число докторов педагогических наук, в которых якобы остро нуждается соответствующее государство. Например, применив указанную методику к России, приходим к выводу, что в российских вузах должны трудиться около 30 тыс. докторов педагогических наук.

Если называть вещи своими именами, то в высшей школе предлагается ввести институт педагогических «комиссаров», выделив при этом обладателей педагогических ученых степеней в некую высшую привилегированную касту, члены которой, вполне естественно, могут называть себя педагогическими «брахманами». Ностальгирующие по советским временам вправе именовать себя педагогическими «комиссарами», а предпочитающие восточную экзотику могут считать себя педагогическими «брахманами». Кому как нравится.

Даже в Советском Союзе, когда преподаватели общественных дисциплин занимали в вузе в некотором роде привилегированное положение в сравнении с остальными преподавателями, не додумались до того, чтобы отправить на каждую кафедру по доктору исторических или философских наук.

Представляется, что предлагаемое внедрение докторов педагогических наук во все вузовские кафедры – это только начало. Если задуманное удалось бы осуществить, то легко предугадать следующий, пока не афишируемый, ход ученых-педагогов: именно доктора педагогических наук должны руководить всеми кафедрами, так как их педагогическая квалификация на несколько порядков выше, чем у тех, кто имел несчастье не подготовить и не защитить диссертацию в сфере педагогических наук. Осталось лишь запретить лицам, не имеющим степени доктора педагогических наук, занимать должность ректора вуза. Понятно, кто в таком случае должен руководить вузами.

Предложение «засеять» все образовательное пространство высшей школы докторами педагогических наук смахивает на хрущевскую затею выращивать кукурузу на всех широтах необъятного Советского Союза. Каким конфузом эта «кукурузная авантюра» закончилась – хорошо известно.

Чем же будут заниматься новоявленные «комиссары» на кафедрах, названия которых для них в большинстве случаев – книга за семью печатями? Да тем же, чем всегда и занимались «комиссары»: во все вмешиваться, всем руководить, всех поучать и наставлять и при этом ни за что не отвечать.

Чтобы полнее оценить абсурдность предлагаемого педагогического «окомиссариования» вузовских кафедр, попытаемся представить себе, насколько это возможно, доктора педагогических наук, защитившего, например, диссертацию по теме «Синергетическое управление непрерывным повышением креативности педагогических кадров», членом какой-нибудь конкретной кафедры в медицинском университете. Пусть это будет, к примеру, кафедра хирургии или кафедра гинекологии и акушерства. Сразу же возникает интересный вопрос: какие курсы по этим кафедрам будут читать корифеи педагогики? Не читать нельзя, зачем тогда избирался или назначался на должность профессора соответствующей кафедры. Ничего не остается, как выдумать какой-нибудь курс под себя любимого. Ну, например, общий курс «Педагогика общения врача и пациента» или, учитывая специфику кафедры хирургии, спецкурс «Педагогика общения врача с пациентом, находящимся под местным наркозом на операционном столе». Не беда, что на месте врача сам никогда не был, в лучшем случае доводилось бывать в шкуре пациента.

Так как новому привилегированному члену кафедры нужно обеспечить нагрузку, то читаемый им курс, конечно, должен быть объемным, читаться не один семестр и включать несколько экзаменов. Втиснуть новый курс в учебный процесс без серьезных последствий не удастся, так как график учебного процесса в медицинских университетах очень плотный. Напрашиваются два решения возникшей проблемы. Можно попытаться обосновать удлинение срока обучения студентов как минимум на год. Ясно, что этот номер не пройдет, так как значительно увеличатся финансовые расходы. Остается выбросить какие-то важные специальные курсы, читавшиеся ранее, а заодно сократить преподавателей, читавших эти курсы. В результате получится неполноценный хирург или гинеколог, который к тому же и общаться с пациентами будет не лучшим образом, так как учил его этому не врач, а педагог, не имеющий медицинского образования.

Легко предсказать, чем может закончиться деятельность докторов педагогических наук на чужих для них кафедрах – новыми сериями анекдотов. Были серии «Брежнев»,

«Чукча», «Василий Иванович и Петька», «Штирлиц», появятся новые: «Доктор педагогических наук в медицинском университете»; «Доктор педагогических наук в аграрном университете»; «Доктор педагогических наук в финансово-экономическом университете» и даже, не исключено, «Доктор педагогических наук в кулинарном техникуме».

Катастрофическое увеличение числа докторов педагогических наук поставит перед государством ряд неразрешимых проблем. Одна из таких проблем – появление огромной армии кандидатов педагогических наук, которых нужно как-то трудоустроить. Численность этой армии несложно оценить. Известно, что на каждого доктора наук должно приходиться определенное число кандидатов наук. В Беларуси в 2012/13 учебном году в системе министерства образования насчитывалось 1346 докторов и 9043 кандидатов наук. Если оставить без изменений число 2400, хотя за 10 лет оно должно было бы, конечно, возрасти, то, умножив 2400 на 9043 и разделив полученный результат на 1346, получим число, немногим больше 16 000, точнее 16 124. Именно столько кандидатов педагогических наук было бы в Беларуси в 2014 г., если бы на каждой вузовской кафедре работал хотя бы один доктор педагогических наук. Понятно, что всех их невозможно трудоустроить, даже если назначить директорами всех дошкольных учреждений (4027), всех учреждений общего среднего образования (3395), профтехобразования (219) и среднего специального образования (209). Все указанные выше сведения взяты из базы данных Национального статистического комитета Республики Беларусь. После назначения на директорские должности 7850 кандидатов педагогических наук останутся нетрудоустроенными еще более 8000 обладателей той же степени. Их можно отправить по 3–4 чел. на каждую кафедру для подкрепления и в помощь докторам педагогических наук.

Если к общему числу докторов и кандидатов наук, которые трудятся в настоящее время в системе Министерства образования (их более 10 000), приплюсовать 2400 докторов и 16 124 кандидата педагогических наук, то общее число докторов и кандидатов наук увеличится почти в 3 раза. Таким образом, если бы фантазии педагогов-реформаторов были реализованы, то сумму, предусмотренную бюджетом 2014 г. для оплаты труда докторов и кандидатов наук, необходимо было бы увеличить в 3 раза, что, конечно, нереально.

18 524 кандидата и доктора педагогических наук, оправдывая свои степени и звания, должны регулярно публиковать научные статьи и исправно плодить новых кандидатов и докторов педагогических наук. Поэтому должны быть созданы десятки новых журналов педагогической тематики и открыты десятки новых советов по защите педагогических диссертаций, что опять же финансово нереально и поэтому нецелесообразно.

Можно и далее перечислять проблемы и негативные последствия, которые могло бы породить увеличение в Беларуси числа докторов педагогических наук до 2400, хотя зачинатели такого их роста вряд ли просчитали все последствия своей инициативы. Иначе поняли бы, что ни в Совете Министров, ни в Министерстве образования, ни в ВАКе серьезно рассматривать их предложение не будут.

Даже неполный анализ всего лишь одной инициативы педагогов-реформаторов показывает, что ко всем их предложениям по реформированию существующей системы образования следует относиться очень и очень осторожно, подвергая их всестороннему анализу и тщательной проверке. Пора ученым-педагогам спуститься с небес глобальных виртуальных проблем на землю запросов реальной педагогики и заняться реформированием, прежде всего, собственной науки, начав с очищения ее от накопившегося квазинаучного хлама, в том числе и от квазинаучной терминологии. Школьные учителя и вузовские преподаватели будут благодарны ученым-педагогам за помощь в поиске ответов на злободневные вопросы, волнующие педагогическую общественность и не только ее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

¹ Пальчевский Б. В. Педагогическая наука: тематика, координация, кадры // Адукацыя і выхаванне. 2004. № 10. С. 45–62.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Решетько В. С. О педагогическом профессионализме профессионалов // Адукацыя і выхаванне. 2005. № 1. С. 29–34.

Поступила в редакцию 27.12.2013.