А. С. Роботова,
профессор кафедры педагогики

РЕФЛЕКСИЯ И РЕВИЗИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Трудолюбив,
Как первый ученик,
Я возмечтал: плоды науки сладки.
Л. Мартынов

Защита диссертаций как массовое явление. Наука сегодня перестала быть уделом избранных. Она превратилась в огромный социальный институт, в предмет деятельности большого количества людей. Поскольку многие из них стремятся обрести официальный статус, признанный научным сообществом, защиты диссертаций стали обычным явлением. И, наверное, в этой ситуации нельзя думать, что большинство соискателей учёной степени одержимо страстью к научному поиску. Для многих из них актуально предположение, что «плоды науки сладки».

Массовая защита кандидатских и докторских исследований в последние полтора десятка лет вызвала к жизни одно заметное явление — публикацию рекомендаций и пособий по написанию и оформлению диссертаций[1]. Приоритетными адресатами таких публикаций являются, конечно, соискатели учёных степеней. Им подробно объясняется, как соблюсти строгие требования, которые предъявляются к научным текстам (диссертациям и авторефератам) в ВАК. И это понятно: в написании диссертационных исследований главное лицо — соискатель учёной степени. О том, насколько востребованы такие публикации, свидетельствует факт переиздания некоторых из них (до 7 раз!). Вместе с тем остаётся в тени работа научного руководителя аспирантской работы, её смысл, её внутреннее содержание. Это тем более важно, что сегодня крайне редки кандидатские работы, в которых нет фамилии научного руководителя.

На наш взгляд, проблема деятельности научного руководителя чрезвычайно важна для научно-педагогического осмысления и понимания её сущности. Она связана со многими другими проблемами: преемственностью и конкуренцией научных поколений, созданием и функционированием научных школ, *«соперничеством исследовательских программ»* (И. Лакатос), с качеством исследований молодых учёных и др. Кроме того, эта проблема интегрирована с внетеоретическими факторами: такими, как этика науки и индивидуальная ответственность учёного, научная репутация и авторитет научного руководителя.

Но кто же он, научный руководитель? Можно ли его уподобить супервайзеру?[2] Это понятие всё чаще появляется в современной лексике. Однако значения этого понятия весьма далеки от руководства научной работой. Перенос самого понятия, его сущности и функций на научное руководство формализует этот вид деятельности, сосредоточивает внимание лишь на организаторской и контролирующей составляющей. Наверное, эти функции важны в работе с начинающим исследователем, но открывают ли они истинную картину взаимодействия учителя и ученика, сущностью которой является научная работа? Дают ли они представление о разнонаправленной работе научного руководителя? И кто он такой, научный руководитель?

* * *

***Научный руководитель** — это тот, кто должен осуществлять руководство научной деятельностью аспиранта, с высоты своего опыта помогать ему двигаться к намеченной цели.*

Портал для аспирантов
(www.aspirantura.spb.ru)

Так кто же он: научный руководитель? Приведённое выше определение содержит тавтологию, а метафорическое «с высоты своего опыта…» и т. д. ничего не проясняет в существе вопроса. О научном руководителе мало что найдёшь и в публикациях, посвящённых написанию диссертации: о его роли и позиции, об особенностях деятельности, о проблемах, с которыми он сталкивается. Справедливо ли это? И стоит ли об этом размышлять? Писать? Анализировать деятельность научного руководителя? Видеть в ней особый смысл? Искать пути результативной работы?

Не стану писать о том, как становишься научным руководителем, как появляются у тебя первые и последующие аспиранты, из каких действий, формально давно известных и описанных, складывается твоя работа и каким результатом она должна завершиться. Это всем известно. А если подзабыто, то на помощь приходят разнообразные интернет-ресурсы. В частности, такое напоминание:

«Научный руководитель:

— проводит работу по подбору кандидатов в аспирантуру;

— совместно с заведующим кафедрой и аспирантом определяет тему диссертационной работы, которая должна соответствовать тематике НИР, проводимой на кафедре, помогает аспиранту выработать план диссертационного исследования;

— совместно с аспирантом составляет индивидуальный план работы и осуществляет контроль за его выполнением;

— несет ответственность за своевременную аттестацию аспирантов, делая первичное заключение о возможности перевода аспиранта с курса на курс».

И далее:

«— читает и обсуждает с аспирантами материалы диссертации, способствует своевременной подготовке и завершению работы над отдельными главами диссертации, а также поиску возможностей для публикации материалов исследования;

— осуществляет контроль за выполнением педагогической практики;

— делает заключение о завершении работы над диссертацией, оказывает помощь в оформлении и редактировании диссертации, документов для представления в диссертационный совет, и в Высшую аттестационную комиссию Рособрнадзора»[3].

Не правда ли, всё так понятно и чётко? А на самом деле?

* * *

...Нет ни одного нашего действия, которое, создавая из нас человека, каким мы хотели бы быть, не создавало бы в то же время образ человека, каким он, по нашим представлениям, должен быть.

Ж.-П. Сартр

А на самом деле всё далеко не просто. Руководящие действия обусловлены отнюдь не только перечисленными функциональными обязанностями. Работа с соискателем — это сложнейший интеллектуальный и коммуникативный процесс. Это продолжительная духовная работа, растягивающаяся иногда на годы.

Работа с соискателем порождает иногда мгновенные, иногда длительные состояния сложного свойства. Они определяют нашу мотивацию, пробуждают творческий

потенциал, желание сотрудничать и взаимодействовать. Или, напротив, иные состояния. И это необычайно важно в работе руководителя, у которого всегда есть свои мотивы, чувства, желания, интересы, отношения, не обусловленные лишь должностной обязанностью.

Предметом размышлений здесь являются экзистенциальные состояния научного руководителя в процессе взаимодействия «учитель—ученик», смысложизненные переживания руководителя от начала работы с соискателем до её завершения. *Смысложизненные* здесь вовсе не для усиления пафоса. Работа с соискателями — огромная часть жизни. Это реализация одного из смыслов научной жизни учёного и жизни вообще. Это проявление субъектности и субъективности руководителя как учёного и просто человека.

Приходится думать над множеством вопросов. Кто он: начинающий исследователь? Зачем он пришёл в науку? Как создать наилучшие условия для совместной работы? И этих вопросов с течением времени не становится меньше. Как преодолевать иждивенчество некоторых соискателей, их стремление «выжать» из тебя всё, затрачивая minimum своей энергии и труда? Как за неброскостью, даже невнятностью речи, смущёнными вопросами, сомнениями начинающего исследователя не потерять человека творческого? А может быть, даже талантливого? Как не пропустить точку роста соискателя, когда особенно важно его поддержать, укрепить веру в его возможности? Как за массой обращений к тебе, кипой исписанной бумаги, легко произносимыми именами, ссылочными рядами перечисленных трудов не проглядеть мнимый энтузиазм соискателя, его усердный дилетантизм и склонность лишь к репродуктивной деятельности и стремление скорее защититься?

С самого начала работа с соискателем предстаёт как чрезвычайно энергозатратный вид деятельности, в которой надо увидеть не только актуальность научной проблемы и возможности её решения, но и человека-решателя, исследователя, представить его движение в науке.

…Взаимодействие с соискателем всегда индивидуализировано. Оно никогда не может быть стереотипным. И в этом взаимодействии ты сам меняешься, сохраняя в целом свою идентичность.

После каждой защиты соискателя или неудачи с выполнением диссертационной работы (а иногда ухода соискателя из аспирантуры) напряжённо приходится анализировать собственные действия, поступки, отношения. Они были многообразны, когда их вспоминаешь: разговариваешь, советуешь, убеждаешь, споришь, читаешь, исправляешь, контролируешь. Ты соглашаешься — не соглашаешься, принимаешь написанное — отвергаешь его, редактируешь, указываешь, одобряешь, негодуешь, хвалишь, критикуешь, обсуждаешь, требуешь, напоминаешь. Вовсе не случаен этот обширный глагольный ряд, в котором преобладают переходные глаголы. На самом деле всё это проявления *деятельного, «глагольного мышления»* (М. Эпштейн) научного руководителя. Эти действия-глаголы вносят в отношения руководителя и ученика «динамику разделения на субъект и объект и их свободного сочетания»[4]. Весь их ряд указывает на многозначность деятельности руководителя, её многостороннюю научную, психологическую и эмоциональную нагрузку, на постоянные вариации субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.

Эта деятельность по-разному предметна, не одинаково очевидна для других. В семантике действий-глаголов отчётливо выделяются интеллектуальные действия, а также коммуникативные, побуждающие, экспрессивные. Любое из указанных действий (на самом деле их намного больше, чем перечислено выше) — манифестация разнообразной активности руководителя, к которому «приписан» соискатель. Работа по научному руководству сопряжена с многообразными состояниями старшего в этой «связ-

ке»: его поисками, тревогами, оптимизмом и скептицизмом, сомнениями, разочарованиями, сдержанной радостью в конце пути, а иногда и через годы, когда бывший соискатель уже полностью встал на ноги и проявил себя как самостоятельный исследователь. А иногда это и чувство вины за то, что недоучил, не до конца требовал. А иногда это чувство страха за публичное выступление соискателя на защите: как будет отвечать? разберётся ли в тонкостях полемики? как будет защищать свои идеи? одобрят ли труд коллеги? Этим вопросам нет конца. Это постоянная рефлексия. Рефлексия?

* * *

И я выхожу из пространства
В запущенный сад величин…
О. Мандельштам

Да, рефлексия… Психологическое состояние научного руководителя в процессе совместной деятельности с соискателем описать всесторонне крайне сложно. В своих размышлениях остановлюсь на двух из них, которые, как мне кажется, являются очень важными и отличаются постоянством проявления. Первое из них — *рефлексия,* и это понятно. Но вряд ли простым указанием на рефлексию можно ограничиться, раскрывая рефлексивные состояния научного руководителя. Они многообразны.

Предметом рефлексии становятся складывающиеся *отношения* между научным руководителем и новым соискателем. Не может быть безразлично, какой соискатель к тебе пришёл. Пытаешься понять, каков творческий потенциал нового ученика, его человеческие качества, обязательность, точность и своевременность в выполнении отдельных видов работы, честное отношение к неудачам и трудностям, способность к взаимопониманию, культура повседневных отношений. Всё это влияет на отношения между руководителем и соискателем. И если что-то в отношениях дисгармонично, совместная работа складывается отнюдь не оптимальным образом. Мучительно размышляешь о том, насколько увлечён твой соискатель наукой, не есть ли она для него лишь средство удовлетворения отнюдь не научных амбиций. Влияет ли это на совместную работу, на качество исследования? Безусловно.

В настроениях и состояниях руководителя всегда явственна *научная рефлексия* — она сопровождает весь совместный путь. Феномен ученичества в науке невозможен без постоянной рефлексии, обращённой к твоей собственной научной деятельности, научной состоятельности и репутации, к совместной научной работе с аспирантом, к процессу и результату его научного поиска. Предметом рефлексии становится и работа аспиранта, удовлетворённость или неудовлетворённость ею, что проистекает от степени самостоятельности научного поиска ученика, его умения думать, ставить и решать научные вопросы, а не просто накапливать информацию и писать, не задумываясь о конечной цели. В этой связи вспоминается страничка из знаменитой книги «Физики шутят»[5]:

«Однажды вечером Резерфорд зашел в лабораторию. Хотя время было позднее, в лаборатории склонился над приборами один из его многочисленных учеников.

— Что вы делаете так поздно? — спросил Резерфорд.

— Работаю, — последовал ответ.

— А что вы делаете днем?

— Работаю, разумеется, — отвечал ученик.

— И рано утром тоже работаете?

— Да, профессор, и утром работаю, — подтвердил ученик, рассчитывая на похвалу из уст знаменитого ученого. Резерфорд помрачнел и раздраженно спросил:

— Послушайте, а когда же вы думаете?»

Это *рефлексия философская,* и она тоже всегда присутствует в деятельности научного руководителя. Она относится к осмыслению конкретной работы в контексте собственных жизненных целей. Она относится и к оценке научного взаимодействия в собственной внутренней, духовной жизни, осмыслению того следа, который оставил в жизни соискатель как человек и исследователь. Окончание совместной работы инициирует размышления о взаимопонимании в науке, о мере собственной ответственности, альтруизма, требовательности или либеральности в отношениях, научных амбициях и честолюбии человека науки, т. е. категориях нравственно-философских. Но всегда есть и второе состояние. Это внутренняя ревизия.

* * *

Как мир меняется! И как я сам меняюсь!
Лишь именем одним я называюсь…
Н. Заболоцкий

Это второе состояние научного руководителя в его работе с соискателем. Может показаться странным использование этого понятия, в котором многочисленные словари на первое место ставят его специальный смысл, всем нам знакомый. Однако в слове есть и ещё одно значение: *пересмотр положений какого-л. учения, какой-л. теории, чьих-л. взглядов с целью внесения изменений, поправок.* К словарной статье я бы добавила такие значения: *оценка, переоценка* и приведённое в «Словаре синонимов» значение *проверка*[6]. Все эти значения важны для описания состояния учёного, который в процессе научного руководства обязательно сопоставляет свои взгляды с идеями научного сообщества, оценивает, проверяет собственные позиции в работе с соискателем, а если приходится, то и пересматривает, переоценивает их, сопоставляет результаты ученика, качество его работы с достижениями учеников своих коллег.

В этом смысле *ревизия* здесь играет и роль метафоры: обращает на себя внимание довольно широкое употребление этого слова скорее как образа (*культурная ревизия, ревизия подлинности, ревизия символизма, ревизия юнговой теории архетипа,* ревизия *чеховского поэтического арсенала, ревизия судьбы, ревизия интеллектуальных парадигм* и пр.). В нашем (педагогическом) случае — это *проверка подлинности, значимости, актуальности, противоречий, достаточности* собственных научных позиций, научного статуса. Почему важна такая ревизия? Почему время от времени важно себе говорить: «Пройдусь с ревизией по кладовым души»?[7] Её цель — самопроверка, самоконтроль, сопоставление некоего постоянно развивающегося мысленного эталона о науке и современных научных результатах с реальным состоянием собственной образованности, эрудиции, научных взглядов и позиций, оценка их полноты, актуальности, их соответствия развитию науки и, наконец, научно-результативной ценности выполненной соискателем работы как показателя успешности совместной деятельности.

Рефлексия и ревизия одновременно. Выполнение функций научного руководителя постоянно инициирует твои размышления о достоинствах и недостатках диссертационных работ, о причинах трудности их выполнения, о сомнениях, которые связаны с их объективной и всесторонней оценкой, их признанием, вызывает мысли об успешности или неудачах работы с соискателями. Каждая удачная работа (защищённая и утверждённая ВАК), а в большой степени — и несостоявшаяся — активизирует одновременно процессы рефлексии и внутренней ревизии по поводу своей работы.

Каждый новый опыт научного руководства вызывает активное желание понять специфику результативных способов работы с аспирантом. Сравниваешь свой стиль работы со стилями других руководителей. Руководители работают по-разному. У каждого свой индивидуальный опыт взаимодействия с соискателями, своя стратегия в

работе. Одни дают ученикам большую самостоятельность, другие их постоянно опекают и контролируют. Одни берут всё бремя ответственности на себя, иные же апеллируют к ответственности и самостоятельности начинающего исследователя. Одни уповают на его мотивацию, другие включают механизмы принудительной мотивации.

Однако какими бы разными ни были руководители, их роль значительна в процессе взаимодействия с соискателем на всех этапах исследования. Они вместе разрабатывают концепцию исследования, его исследовательский инструментарий, определяют теоретические основы работы. Они не раз снова и снова формулируют и корректируют гипотетические положения и предполагаемые научные результаты, неоднократно перечитывают и правят написанный текст, обсуждают промежуточные и окончательные данные, обдумывают текстовую композицию, долго работают над окончательным вариантом диссертации и особенно — над авторефератом, потому что автореферат — наиболее информативный источник новых идей и результатов для научного сообщества. Собственно, каждая завершённая работа — это проверка авторитета и научной репутации руководителя, их отражения в работе соискателя. Наверное, именно поэтому вопросы о качестве научного исследования, его достоинствах и недостатках, о соответствии работы параметрам экспертной оценки во многом относятся и к человеку, обладающему правом научного руководства. Именно поэтому так и важны состояния внутренней рефлексии и ревизии самого учёного. Они — постоянный спутник и обязательное продолжение работы после выполнения очередного исследования. Они — нескончаемый процесс «самоедства», вопросов, предположений о том, могла ли работа быть выполнена лучше, чем она обогатила научное знание, соискателя, руководителя, как она может быть продолжена в новых исследованиях, может ли она конкурировать по качеству с другими работами.

* * *

И опыт, сын ошибок трудных…
А. С. Пушкин

Личный опыт. Можно хорошо разбираться в методологии научного исследования, в состоянии своей науки, обоснованно критиковать чужие работы. Но это вовсе не значит, что тебе сразу будет сопутствовать удача в руководстве соискателями. Именно практический опыт становится школой в освоении научного руководства: ошибки, их анализ, удачи и неудачи твои собственные и твоих первых соискателей. Наверное, особенно ценно осознание и понимание ошибок в отношениях, в ведении соискателя по научной стезе, в соотнесении его индивидуальных особенностей с задачами исследовательской деятельности.

Собственный опыт автора в научном руководстве и консультировании не велик: десять кандидатских и две докторские диссертации. Но, может быть, именно эти не слишком впечатляющие цифры и поставили перед автором вопрос о научной рефлексии и ревизии в процессе совместной деятельности с молодыми исследователями, о проблемах, которые приходится решать руководителю. Научное руководство и консультирование для автора не стало пока ещё обычным, будничным делом, цифровым выражением нагрузки профессора. Каждая работа, её обсуждение и особенно защита — серьёзная «встряска» в обычном течении жизни, публичный экзамен, тревожное ожидание результата деятельности, признания результатов коллегами, подтверждения правильности избранных решений.

Над какими вопросами мучаешься? Сложный и мучительный процесс научной рефлексии начинается уже на начальном этапе совместной работы с соискателем. Это происходит и в процессе определения тематической области исследования, и в процес-

се формулирования научной проблемы, и в «шлифовке» темы работы. Что здесь мучит? Многое. Как вычленить оптимальный сегмент научного знания в качестве предмета исследования? Как соотнести тему будущего исследования со своими научными идеями? И нужно ли это делать? Ведь если заранее определить область поиска аспиранта в направлении развития собственных идей, это значит — ограничить движение самостоятельной мысли молодого учёного, побудить его идти по проторенной дороге.

Справедливо ли это? Ведь каждое исследование должно открывать новый поворот в развитии системы идей, концепций, теорий. А с другой стороны, у тебя есть собственные замыслы, которые в одиночку не реализовать, просто не успеть. И так заманчива мысль о собственной научной школе, в которой исследования учеников выстраиваются в стройную систему, дополняют друг друга и развивают идеи, которыми ты дорожишь… Но всё встраивать в собственную систему вряд ли целесообразно. Иногда соискателями становятся люди с уже определившимися научными интересами, и «заманивать» их на другую научную территорию вряд ли целесообразно. Другое дело — найти возможные точки сопряжения интересующих тебя самого проблем и исследовательской проблемы соискателя, хотя это бывает совсем не просто. Утешает, что в педагогической науке нет абсолютной демаркации исследовательских областей, всё взаимосвязано, и каждая работа включает множество проблем. Всё равно в уме приходится перебирать обширный ряд вопросов и тем, оценивать степень их изученности, современное состояние, перспективность исследования. За короткое время в сжатом виде ты мысленно проходишь тот путь, который потом должен пройти ученик. И это совсем не просто!

Трудности новой работы. Новое исследование — это движение по неизведанному пути. Новизна работы порождает чувство неопределённости, риска. В этом движении к новому возникают разные состояния и ситуации, когда честно приходится говорить ученику: «нет ответа», «не знаю», «сомневаюсь», «нет аргументов», «это не убеждает», «это не доказано» и т. д. Такие состояния определяют и обостряют ситуации обсуждения и взаимодействия с учеником. Они «подпитываются» мыслями о неполноте знаний и информации по тематически близким направлениям и исследованиям, выполняемым параллельно; о постоянном расширении массива научных данных. Иногда возникает тревожное чувство. Синхронно выполняемые работы создают беспокоящий прецедент для соискателя и руководителя. Работа, выполненная одновременно, но защищённая несколько позже, может нести печать вторичности, её новизна явно уменьшается. Эта опасность увеличивается в силу несовершенства исследовательского инструментария, уменьшения внимания к эксперименту в современных исследованиях. Экспертиза исследовательских результатов в параллельно выполненных исследованиях из-за слабой разработанности контрольно-измерительных материалов, оценочных критериев затруднена. Такие работы трудно оценить как независимые. Своевременно познакомиться с концептуальными положениями сходного по теме исследования трудно из-за представления научных публикаций в малотиражных изданиях. И это тоже мучительный предмет твоих размышлений.

* * *

Кто может угадать, кому ученым быть,
Кто может предсказать, кому ученым слыть?
И. Янитов[8]

Ученики такие разные. Когда сегодня в памяти передо мной проходят образы моих учеников, я вновь и вновь ощущаю, как безмерно трудно совместить две задачи: обеспечить свободу исследовательского замысла соискателя, затем — его поиска, и в то же время думать о развитии идей, которые разделяешь сам. Да и соискатели такие раз-

ные… Изначально у них разные возможности по выполнению исследования. Директор гимназии с солидным стажем практической работы и вчерашний магистрант. Юная выпускница РГПУ имени Герцена с красным дипломом и солидная дама — заместитель директора школы. Среди них были те, которых ты учил педагогике сам — на младших курсах и в магистратуре. А были приезжие, с которыми ты встретился впервые после их зачисления в аспирантуру. Некоторые и не слышали о научной школе Г. И. Щукиной, к которой ты принадлежишь.

Выпускники магистратуры, в которой изучались проблемы методологии науки и исследования, по формальным признакам более подготовлены к исследовательской работе — они защищали магистерские диссертации. Аспиранты и соискатели старшего поколения такого опыта не имеют — они в лучшем случае помнят, как писали курсовые работы по отдельным дисциплинам. Это влияет на будущую работу по-разному. Но вовсе не обязательно вчерашний магистрант станет более успешным — у него может действовать инерционный механизм («ведь написал же я магистерскую работу»). А у тех, кто не писал такую работу, может быть более ответственное отношение к выполнению исследования и оформлению его результатов.

Однако многое в соискателе остаётся закрытым. Лишь некоторые движения души и повороты мысли удаётся понять сразу по выражению лица, по реакциям на твои слова, по отдельным высказываниям. Но, пожалуй, общее для всех соискателей — ожидание, что ты всё знаешь и на любой вопрос ответишь. Поэтому так обычны чисто ученические реакции: «Я правильно написал (а)?» или «Это так?» Значительно реже слышишь: «Вы согласны со мной?» или «А как Вы думаете?». Это и тревожит. Вряд ли удовлетворит руководителя позиция соискателя, лишённого самостоятельности, готового полностью быть в позиции ведомого. Гораздо более вдохновляет желание ученика идти по неизведанному пути, не следовать только твоим советам и спокойно встречать слова руководителя: «Я этого тоже не знаю», «Я сомневаюсь в этом», «Ответ надо искать» и пр. Ведь без такого отношения трудно создать ситуацию научного обсуждения и совместного размышления.

* * *

Но большинство потому лишь не путает Канта с Контом, что и слыхать не слыхали о том и другом.

Л. Мартынов

Культурный уровень соискателей. Предметом рефлексии становится в самом начале культурный уровень соискателей. Он у всех разный. Среди аспирантов есть люди начитанные и не очень, образованные и не слишком преуспевшие в этом. Важно ли это для будущей работы? Бесспорно. Это проявляется в общей культурной ориентированности человека, в знании начинающим исследователем основных учреждений и источников научной информации. Это определяет большую осознанность в определении области научного поиска, в мотивированном выборе темы, в подборе необходимых источников по теме, выделении среди них фундаментальных и второстепенных работ. Сегодня важно знать ведущие сайты Интернета по педагогической проблематике, персональные сайты учёных, ведущие научные журналы (обычные и электронные). И всё это — показатель культурной образованности соискателя.

С самого начала важно пробудить в ученике мысль о недостаточности имеющихся у него знаний, о «зазоре» между знаниями, уже накопленными, и знаниями, востребованными для выполнения работы. Если это удаётся, то это необыкновенно радует. Вот соискатель солидного возраста с неистощимым упрямством и настойчивостью зна-

комится с научными источниками, которые я рекомендую. Постепенно меняется стиль и логика его научных рассуждений. Соискатель возвышается над собой — прежним! И мой первоначальный пессимизм постепенно исчезает. Я верю, что наше взаимодействие станет успешным. Критическое отношение к себе у соискателя гораздо ценнее, нежели некритическая самоуверенность и непоколебимые амбиции.

Культура молодого учёного проявляется в его умении пополнять знания путём обращения к работам междисциплинарного характера, к исследованиям в области современной гуманистики (философия, культурология, психология, герменевтика, семиотика и др.), в умении работать с разнообразными источниками. Недостаточный культурный уровень исследователя в этом плане чрезвычайно тормозит его движение уже на начальном этапе работы. Ты предполагаешь, что в ряде вопросов (поиск информации, её отбор, первоначальный анализ и систематизация) соискатель осведомлён, а не тут-то было. Он не умеет работать с каталогами, не может пользоваться интернет-ресурсами, не знает, как обрабатывать прочитанное (конспектирование, реферирование, цитирование, сравнение источников, обработка результатов их анализа и др.).

Наивность научно-культурных представлений. Неловкость и смущение, которое испытывает соискатель при обнаружении его недостатков руководителем, осложняет ситуацию научного общения. Возникает нежелательное состояние отношений, обусловленное тем, что соискатель иногда стремится не преодолеть изъяны в образованности, а их скрыть. Это не лучшим образом влияет на необходимое в науке взаимодействие. Вот аспирант приносит небольшой текст, посвящённый обоснованию темы исследования. Там много имён отечественных и иностранных учёных. Среди фамилий последних такие, которые не слишком известны. Спрашиваю: «А Вы читали этих авторов?» Замешательство и молчание. Потом смущённое: «Нет». — «Откуда же Вы взяли эти имена?» — «Из энциклопедии». Иногда пугаю: «А если Вас попросят оценить позицию этого учёного? Как Вы будете отвечать, если не читали?»

Другой пример. В процессе выполнения исследования аспиранты приходят к мысли о важности системного подхода. Он декларируется во многих современных работах. У соискателя возникает мысль: «Значит, так надо». И в текстах появляются ссылки на имена Л. Берталанфи, И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина, которых, как удаётся выяснить, автор и не читал.

Как готовить к научной работе? Культуру научного труда некоторых соискателей приходится воспитывать уже в аспирантуре, хотя, разумеется, ею необходимо овладевать много раньше — в ученические и студенческие годы. И это проблемы нашего преподавания, отношения к качеству рефератов, курсовых и иных работ. Не однажды встречались магистранты, которые с изумлением воспринимали замечание о том, как надо делать ссылку или сноску в квалификационной работе, что надо обязательно указывать номер страницы при цитировании. Также не раз приходилось сталкиваться с аспирантскими работами, в которых цитата приводилась не по первоисточнику. При этом речь вовсе не идёт об источниках труднодоступных, а вполне современных.

Некоторым соискателям неизвестно, что значит перевод высказывания в косвенную речь. В начале работы некоторые аспиранты простодушно включают в свою работу почти без изменения фрагменты чужих текстов; вместо научных источников обращаются к текстам учебных пособий или хрестоматий. Не слишком высокая научная культура ряда соискателей проявляется и в их неумении выстраивать ряды учёных, объединяемых сходной научной проблематикой. Так, уже не раз приходилось сталкиваться с включением М. М. Бахтина или В. Дильтея в ряды тех, кто занимался образовательными проблемами. Очевидная мода на идеи герменевтики и диалога иногда не стимулирует исследователя забраться в толщу первоисточников, а побуждает его взять

идею с совокупностью имён в готовом виде. То же происходит с рядом известных философов и культурологов. Так, вряд ли философ Г. С. Батищев может быть назван в ряду создателей психолого-педагогических концепций развития творческой личности. Возникает вопрос: читал ли соискатель названных авторов или взял это из других работ… Поэтому взгляд руководителя не может просто скользить по длинному списку ссылочных имён в научном тексте — необходимо всерьёз озаботиться, в какой степени твой ученик знаком с работами учёных.

К проявлениям культуры научного труда относится также некорректное использование имён одних и тех же учёных, их упоминание по три-четыре раза на одной странице текста. Это вопросы научной этики, о которой некоторые соискатели как будто и не подозревают. И это вызывает сожаление, потому что учёному должно быть свойственно чувство меры в выражении своего отношения к трудам современников. Всё чрезмерное — нарушение гармонии и эстетики научного произведения.

Культура научной деятельности проявляется в умении работать с научными источниками. Что беспокоит? В первую очередь стремление не анализировать их, а пересказывать, не сопоставлять, а излагать их идеи или приводить обширные выдержки из научных работ. Это и вызывает вопросы руководителя: «Что из этого следует?» или «Для чего вы обращаетесь к этим работам?»

* * *

Истинным языковым препятствием при общении ученых с остальным миром и друг с другом являются не длинные слова и отнюдь не новые идеи, а вычурный синтаксис и неуклюжие стилистические изобретения, которых не найдешь нигде, кроме научной литературы.

Р. Диксон. Физики продолжают шутить

Языковая культура соискателей. Культура научного труда тесно сопряжена с языковой культурой. У ряда соискателей она подчас не отвечает требованиям функциональной грамотности: нарушение согласования и управления в синтаксисе; стилистика, причудливо соединяющая научную и обыденную лексику; тавтологические конструкции; наивность аргументации в рассуждении и умозаключении.

Языковая культура обнаруживается уже в начале совместной работы. Защита исследовательской темы (вернее, подготовка к этой процедуре) выявляет различный уровень языковой деятельности соискателя, обнаруживает его как языковую личность. Среди моих аспирантов преобладают гуманитарии. Однако и в этом случае сталкиваешься с большими трудностями в сфере языковой подготовки исследователя. А ведь именно она так важна на каждом этапе исследования: при обосновании и защите темы, при выстраивании логики исследования, её словесном оформлении, разработке исследовательских методов и процедур, многие из которых имеют вербальный характер (опросы, тесты, ситуации), при проектировании опытно-экспериментальных уроков, экспериментальных мероприятий и пр. А ведь впереди ещё огромная работа по оформлению исследования в законченный письменный текст, не малый по объёму. А ещё написание и публикация статей…

На языковую культуру соискателя влияет общее положение дел со стилистикой современных научных текстов гуманитарного характера. Они не стали ещё предметом всестороннего научно-лингвистического анализа как особого рода языковые произведения. Стилистическая усложнённость таких текстов иногда маскирует их мнимую научность. И это чрезвычайно важный вопрос, от которого не отмахнёшься доводом: «Ведь не у всех филологическое образование». Отсутствие таких измерителей качества

результатов, которыми обладают естественнонаучные области знаний, требует огромного внимания к языку гуманитарных текстов. Именно точность, релевантность языка решаемым исследовательским задачам, чёткое обозначение исследуемых значений, содержательное обозначение ключевых понятий убеждают в качестве работы, в её результатах. Смешение понятий «гуманистическое» и «гуманитарное», некорректное употребление прилагательного «определённый» (смысл, контекст, потенциал и пр.), «качественный» — показатели языковой небрежности начинающего учёного. Примеры её можно множить, и множить… И с этим приходится постоянно встречаться в работе с соискателями.

От чего отталкивается аспирант в своих научных начинаниях? Он читает уже выполненные диссертационные исследования, авторефераты по ним, далеко не всегда образцовые, и часто «тиражирует» чужую стилистику, чужой способ построения текста, чужой способ аргументации. Доводы руководителя: «У Вас своя тема. Вы должны написать по-своему» — бывают не убедительными. Они часто ставят в тупик. *Как это по-своему*? Понимание научного языка как некой универсалии делает некоторых исследователей «нечувствительными» к общим фразам, шаблонным построениям, бессодержательным декларациям, которые в доказательствах не нуждаются. Наполнение текста научной лексикой часто становится самоцелью — создать внешне научный текст, в котором иногда оказывается «утопленной» самостоятельная мысль, оригинальная идея.

Попытки некоторых соискателей выразить собственные мысли иногда повергают в недоумение и сомнение о возможности выполнения и завершения предстоящего исследования. Но постепенно осознаёшь, что неумение аспиранта выразить мысли иногда вовсе не показатель его ума и перспективности научной работы. Иногда это боязнь не соответствовать новому статусу (аспиранта или докторанта), недостаточное умение пользоваться научным языком, ориентация на чужие тексты, давящее чувство тревоги перед тем, как оценит научный руководитель созданный «продукт» — параграф, статью, устное сообщение. Да есть и много других обстоятельств.

Проблема качества самостоятельной работы студентов. Сегодня, когда мы столь много внимания уделяем организации самостоятельной работы студентов в процессе вузовского образования, надо серьезно решать проблему её качества, особенно по гуманитарным дисциплинам. Как правило, самостоятельная работа воплощается в различных текстах. Сам преподаватель должен быть компетентен в научных жанрах, в требованиях к ним, хорошо разбираться в различных способах репрезентации самостоятельной работы студента, в специфике способов её выполнения. Необходимо чётко представлять, чего мы ждём от работы, предлагая выполнить её как ответ на вопрос, как реферативное изложение, рецензию, отзыв, сравнительный анализ источников, анализ исследовательских данных, как проект, эссе, как описание наблюдения и пр.

Предметом объективной оценки самостоятельной работы студента должны быть основные параметры представленного им текста: его содержательное соответствие заданию, логика и композиция, стилистика, владение автора аргументацией, объяснительными процедурами, доказательность выводов, выражение личной авторской позиции. Без внимания к этим параметрам текстов мы рискуем провоцировать тиражирование безликих работ, часто больших по объёму, на чтение и просмотр которых уходит огромное время и которые часто лишь внешнее свидетельство выполненного задания. При этом сам процесс выполнения бывает далёк от интеллектуального напряжения, выражения глубокой и самостоятельной мыслительной деятельности.

* * *

Каждое научное открытие выявляет новую грань в гармонии Природы для нашего пассивного наслаждения. Но наука не только «зрелищный вид спорта» — ученый активно участвует в раскрытии прекрасного. Этот тип деятельности — единственный из всех, доступных человеческому разуму, — наиболее близок к процессу творчества.

Г. Селье

Значение мотивации соискателя. Предметом рефлексии научного руководителя становится и мотивация деятельности соискателя. А мотивация поступления в аспирантуру или выбора института соискательства? Она такая разная и противоречивая. Это и так называемые престижные мотивы, и желание получить более высокую должность, и семейная традиция — заниматься наукой, и просто жизненные обстоятельства, и даже мотив — «а почему не попробовать»? При этом не следует смешивать мотивацию научной деятельности с мотиваций поступления в аспирантуру и написания диссертации. Хорошо, когда они взаимопроникают и подпитывают друг друга.

От мотивации зависит увлечённость и энтузиазм соискателя, его стремление выйти на широкие просторы науки, увидеть свою проблему в ряду других актуальных проблем науки и культуры, раздвинуть границы ранее составленного плана-проспекта, «копать глубже», увлекаться вопросами, которые возникли по ходу исследования. Это даёт сильный мотивирующий импульс самому руководителю или консультанту, вовлекает ученика и учителя в полемику, обсуждение, споры, творческое взаимодействие, порождает настоящий научный диалог двух сознаний — совсем по М. М. Бахтину. Это настоящая радость для старшего в этом ряду. Ученик становится полноправным участником диалогического научного взаимодействия. А ты снова начинаешь ревизию своих знаний, позиций, своей эрудиции. Вот докторант (И. В. Бабурова) обосновал идею педагогической реплики как отражения ценностной сферы учителя. И хотя я прочитала немало источников по лингвистике, руководила кандидатской диссертацией по речевой деятельности учителя, о педагогической реплике не слишком задумывалась. А ведь это интересный и новый поворот в собственных исследовательских интересах, возможность расширения научных представлений о языковой картине мира современного педагога и её трансформации в сознание ученика. Честное отношение к своему незнанию становится инициирующим механизмом обращения к ранее неизвестным научным источникам, к размышлению над проблемами, которые ранее не были тебе близкими. Соискатель предметом размышлений сделал смысл отдельной реплики педагога, которая проявляет единство языковой и педагогической картины мира учителя. Сам увлекаешься поиском в этом направлении: читаешь, размышляешь над этим, связываешь идею с новым научным контекстом.

Вот юная аспирантка (О. О. Плашкова) выполняет исследование, посвящённое дидактическим идеям Г. И. Щукиной. Ставлю перед ней задачу: представить тот историко-педагогический контекст, в котором появлялись статьи и монографии Г. И. Щукиной. Аспирантка выполняет обширную работу по анализу исследовательских направлений в области дидактики периода 50–60-х гг. XX в., представляет этот анализ в хорошо структурированном виде. Многое поражает в этих сводных таблицах, хотя в течение трёх десятилетий я читала курс педагогики. Синхронный анализ убедительно показывает и основные направления психолого-педагогических исследований, и даёт возможность представить научное сообщество этого исторического периода, занимавшееся проблемами мотивации учения, познавательным интересом, проблемами урока и самостоятельной деятельности учащихся. Такой подход позволяет и мне как руково-

дителю более полно представить панораму дидактических поисков начального периода деятельности Г. И. Щукиной. Теперь целостно представляешь оригинальность позиции, научную новизну идей своего учителя. С этой же аспиранткой впервые попробовали использовать схематическое (здесь «схематическое» — в истинном своём значении) представление идей Г. И. Щукиной. Для чего был выбран такой подход? Ведь Г. И. Щукина хорошо писала, её можно было цитировать, раскрывая смысл той или иной идеи. Но это чрезвычайно расширило бы текст диссертации. Кроме того, важно было показать, что идеи учёного имеют системный характер, они взаимосвязаны. Поэтому использование текста первоисточников было подкреплено экономными схемами, дающими наглядное представление именно о *системе дидактических идей, о взаимосвязи составляющих эту систему компонентов.* Такая находка становится плодотворной. Она может быть использована в дальнейшем, а молодого исследователя убеждает в том, что, помимо цитирования изучаемого автора и комментирования его идей, существуют иные способы интерпретации и репрезентации научных идей.

В процессе накопления опыта научного руководства пришла к убеждению, что в педагогических работах обязательным должен быть исторический раздел. Это многое даёт начинающему исследователю. Во-первых, он, работая над анализом историко-педагогических источников, видит историко-культурный генезис той или иной идеи от её возникновения до современного состояния. Во-вторых, он убеждается в универсальности многих образовательных проблем и попытках их решить на протяжении длительного периода. В-третьих, он «переоткрывает» для себя классические педагогические тексты, изучая их с точки зрения современного учёного и проблем своего времени. Тем самым соискатель учится интерпретировать такие источники, погружаясь в исторический контекст иного времени. Такая работа обогащает и руководителя. Работая вместе с учеником, ты и сам становишься более образованным, узнавая много нового в педагогическом наследии классиков. Так, при выполнении исследования о развитии творческих интересов школьников в детском самодеятельном театре (Д. Л. Стрелков) мы с учеником погрузились в педагогическую историю детского театра, анализировали его воспитательные возможности, открытые педагогикой давным-давно. И современная проблема интереса предстала как многоплановая, не взявшаяся ниоткуда, а имеющая исторические корни и требующая сегодня иного решения.

Но вернусь к мотивации соискателей. Должно ли это волновать руководителя? Убеждена, это не только должно волновать, но и постоянно побуждать к поиску средств и путей перевода прагматических мотивов на уровень научно-исследовательских, связанных с самим содержанием и процессом научной деятельности. Это трудоёмкая работа руководителя, но она необходима для сохранения престижа науки и занятий в этой области. У аспиранта не должно даже мысли возникнуть, что написать работу просто, что она обязательно завершится искомым результатом. Он с самого начала должен ощутить, что и защита темы, и составление плана-проспекта, и организация первых исследовательских шагов — всё это напряжённая и полная вопросов и сомнений работа, что к любому тексту надо возвращаться не однажды, оставляя, быть может, из многих написанных страниц несколько коротких абзацев. Это формулирование и неоднократная корректировка позиций и положений с целью наиболее точного и доказательного выражения идей. Это многократное возвращение к написанному тексту с целью его переосмысления, иного структурирования, выбора иной композиции. Это осмысление и переосмысление исследовательских данных, их интерпретация и проверка на соответствие поставленным задачам, обнаружение в полученных исследовательских результатах противоречий, «зияний», оценка репрезентативности данных и поиск путей преодоления недостатков.

Воспитание мотивации требует использования многих средств. Это и обязательный обучающий элемент в руководстве. Вряд ли целесообразны выводы и оценки такого рода: «Что это вы написали? Это всё не так. Это совсем не то — можете выбросить». Необходим и показ, и специальное обучение. Они должны подкрепляться жёсткими требованиями к соблюдению графика работы, к написанию текста, к обработке исследовательских данных. Мотивация укрепляется, если своевременно знакомишься с тем, что представил аспирант. Никогда нельзя забывать собственное напряжённое ожидание реакции руководителя в далёкие аспирантские годы, своё волнение и тревогу, что будет тебе сказано руководителем. Я не сторонница чрезмерных похвал в работе с аспирантом. В то же время, сдержанное поощрение, поддержка инициативы, поисковой деятельности обязательны и необходимы. Полезны перспективные задачи: что делать дальше, что необходимо усовершенствовать, с какими источниками необходимо поработать.

Отсутствие успешного результата в работе с некоторыми соискателями — это тоже опыт, нуждающийся в рефлексии и ревизии. Неудачи аспиранта создают у тебя ощущение тревоги, неудовлетворённости, сомнения в правильности избранных путей научного руководства. На самом деле, как мне кажется спустя годы, дело в том, что некоторые аспиранты принципиально не готовы к ответственной научной работе. Они во многом имитируют научную деятельность. В чём это проявляется? Они конспектируют источники, не пытаясь их анализировать; предпринимают попытки компилировать готовые тексты, постоянно ждут прямых и подробных указаний руководителя, как писать, как строить исследование, не стремятся самостоятельно искать ответы на поставленные ранее вопросы, сформулированные как исследовательские задачи.

Некоторые соискатели не могут состояться (во всяком случае, своевременно, в срок) как исследователи в силу жизненных обстоятельств: это параллельная работа, часто совсем не связанная с научной деятельностью; замужество и рождение ребёнка; тяжёлые болезни близких; собственное нездоровье. Это отодвигает исследование на периферию жизненных интересов и планов, работа утрачивает постоянный и целостный характер. Чувствуешь ли ответственность в этом случае? Разумеется. Кажется, что ты не всё сделал для моральной поддержки соискателя, не уловил вовремя его отход от аспирантских дел, хотя сегодня приходится общаться и с родителями аспиранта, и отыскивать его в случае длительного отсутствия, и напоминать об экзаменах.

Но в целом, как представляется, речь идёт о взрослом человеке, добровольно выбравшем свой путь. И научный руководитель не должен уподобляться классному руководителю, опекающему ученика своего класса. Быть может, был бы целесообразен небольшой спецкурс для аспирантов первого года, посвящённый особенностям обучения в аспирантуре, организационным и учебным проблемам, возможностям их разрешения. И обязательно должны рассматриваться проблемы личной ответственности соискателя и этика взаимоотношений с научным руководителем, с преподавателями кафедры. Может, это и не массовое явление, но встречаешься с аспирантами (своими и чужими), которые звонят в любое время, настойчиво напоминают о срочности того, что ты должен прочитать, оценить, просмотреть и т. д. Впрочем, это относится и к некоторым соискателям более высокого статуса — докторантам.

Постоянная рефлексия и периодическая внутренняя ревизия сопровождают руководителя (консультанта) в процессе подготовки работы к защите и сам процесс её защиты. Обсуждение на кафедре, анализ отзывов рецензентов и оппонентов, дискуссия во время защиты — отнюдь не формальные для тебя акты. Поддержка позиции, идеи, результатов или, напротив, сомнения в их доказанности, полемическое отношение к логике и концепции исследования — всё это заставляет тебя многое заново переосмыс-

лить, посмотреть на работу, к которой ты причастен, глазами другого учёного. Это побуждает в, возможно, предвзятом отношении к работе увидеть повод для этого: её не полную убедительность, несовершенство, недостатки.

Эти заметки, признаюсь, страдают несистемным характером. Они фрагментарны и, наверное, субъективны. Однако они вызваны стремлением понять противоречия своей деятельности (как здесь не вспомнить о противоречиях, которые разрешают все соискатели!). Одно из них, которое стремился описать автор, это противоречие между стандартностью требований к диссертационным исследованиям, стандартностью научных жанров и бесконечным индивидуально-личностным разнообразием соискателей учёных степеней; единством критериев в оценке качества исследовательской работы и многообразием личностей, судеб, способностей, индивидуальных проблем, с которыми сталкиваешься.

…И всё равно это всегда обогащающая тебя работа — научное руководство. Даже если что-то не получается. Даже если ты на что-то сетуешь. Даже если новая работа рождалась в огромном напряжении и преодолении. Даже если она подверглась критике.

После защиты от тебя уходит ученик. Работая с ним, доведя его до защиты, ты отдал тем самым долг своему Учителю, у которого ты был, может быть, не самым лучшим учеником.

Час ученичества, он в жизни каждой
Торжественно неотвратим.

М. Цветаева

Примечания

1. См., к примеру: *Кузин Ф. А.* Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. М., 2007; *Кузнецов И. Н.* Диссертационные работы: методика подготовки и оформления. М., 2008; *Райзберг Б. А.* Диссертация и ученая степень: Пособие для соискателей. М., 2007; *Волков Ю. Г.* Диссертация: Подготовка, защита, оформление: Практическое пособие / Под ред. Н. И. Загузова. М., 2001 и др.

2. Супервайзер (англ. supervisor) — 1) наблюдатель, инспектор; 2) менеджер, руководитель // Современный экономический словарь. М., 2007; Супервизор [англ. supervisor букв. надсмотрщик] — управляющая программа (или комплекс программ), предназначенная для организации оптимального распределения ресурсов вычислительной системы. — Словарь иностранных слов / Сост. Т. Ю. Юша. СПб., 2004. С. 620.

3. Режим доступа: www.nauka.vspu.ru/post-graduate/doc/zav_kaf/nauch_ruk.doc

4. *Михаил Эпштейн.* О творческом потенциале русского языка. Грамматика переходности и транзитивное общество // Знамя. 2007. № 3.

5. Физики шутят / Под общ. ред. д-ра физ.-мат. наук В. Турчина. М., 1966.

6. Словарь синонимов русского языка / Под ред. Л. А. Чешко. М., 1968. С. 467.

7. Строчки из стихотворения неизвестного поэта.

8. *Янитов И.* Учитель и ученик. Сказка. И. Янитов — псевдоним известного учёного И. М. Имянитова (1918–1986), выпускника Ленинградского политехнического института, доктора физико-математических наук. Режим доступа: http://www.lib.uka.ru/lib2/27/Yanitov/ Yanitov_Uchitel_i_uchenik.htm