

Раздел III
ПРИГЛАШАЕМ К ДИСКУССИИ

Part III. INVITATION TO DISCUSSION

УДК 122/129 + 316.3/.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА КАК
ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ВРЕМЕНИ***

Я. С. Турбовской (Москва)

Часть 2

Уважаемые читатели, имя доктора педагогических наук, профессора, заведующего лабораторией «Философия образования» Института теории образования и педагогики РАО, президента Академии творческой педагогики, председателя Совета директоров школ России, академика и члена президиума Академии социально-психологических наук Якова Семеновича Турбовского давно известно научно-педагогической общественности России и за рубежом. Мы знаем и глубоко ценим многие его замечательные труды по педагогике, философии образования, психологии, такие, например, как «Традиции и современность» (учебное пособие, 2006), «Русский язык: между неприязнью и любовью» (монография, 2010), статьи: «Поликультурное воспитание в США и Канаде» (2002), «Духовность как объект методологического рассмотрения» (2009) и многие, многие другие.

Сегодня мы продолжаем публиковать (начало в предыдущем номере журнала – № 2 (47), 2013 г.) новую научную работу Якова Семеновича «Педагогическая аксиоматика как фундаментальная востребованность времени». В статье представлена система «Педагогическая аксиоматика» как исходная основа для развития современного отечественного образования в условиях глобализации. Отмечается аксиоматическая непреложность педагогического принципа природосообразности, а также принципов адаптации и преемственности. Признание необходимости целенаправленного использования педагогической аксиоматики должно обеспечить качество и эффективность формирования конкурентоспособной личности, а также способствовать превращению отечественного образования в фактор безопасности страны.

* Продолжение, начало читайте в номере № 2(47), 2013.

© Турбовской Я. С., 2013

Турбовской Яков Семенович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией философии образования, Институт теории образования и педагогики РАО.

E-mail: turbovskoy@itiprao.ru

Редакция журнала благодарит Я. С. Турбовского за предоставленную возможность публикации данного научного труда, поднимающего острые вопросы образовательной теории и практики, и приглашает читателей продолжить обсуждение обозначенных, актуальных сегодня проблем педагогической аксиоматики.

Ключевые слова: педагогическая аксиоматика, педагогические принципы, глобализация, конкурентоспособность, личность, безопасность, безопасность образования.

PEDAGOGICAL AXIOMATICS AS THE FUNDAMENTAL DEMAND TIME

J. S. Turbovskoj (Moscow)

Dear readers, the name of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the "Philosophy of Education" Laboratory of the Institute of Theory of Education and Pedagogy of the Russian Academy of Education, the President of the Academy of Creative Pedagogy, the Chairman of the Board of Directors of Russian schools, Academician and a member of the Presidium of the Academy of Social and Psychological Sciences Yakov Semenovich Turbovskoi has long been known to the scientific-educational community in Russia and abroad. We know and deeply appreciate his many remarkable works on pedagogy, philosophy, education, and psychology such as "Tradition and Modernity" (textbook, 2006), "Russian language: between hostility and love" (monograph, 2010), the articles "Multicultural upbringing in the United States and Canada" (2002), "Spirituality as an object of methodological consideration" (2009) and many, many others.

Today, we continue to publish (see the first part in the previous issue of the journal – № 2 (47), 2013) a new scientific paper by Yakov Semenovich called "Pedagogical axiomatics as a fundamental demand of time". The article presents a system of "Pedagogical axiomatic" as an initial basis for the development of the modern domestic education in the context of globalization. The axiomatic immutability is indicated of the pedagogical principle of nature-conformity as well as of the principles of adaptation and continuity. The recognition of the need for the purposeful usage of pedagogical axiomatics should ensure the quality and efficiency of the formation of the competitive person, and promote the transformation of the national education into an actor of national security.

The editors thank Ya. S. Turbovskoj for the possibility to publish this scientific work, which raises critical issues of educational theory and practice; and invite readers to continue the discussion of the presented topical educational issues of pedagogical axiomatics.

Key words: pedagogical axiomatics, pedagogical principles, globalization, competitiveness, person, security, security of education.

Кто в наши дни не знает призыва – «Не навреди»?! И он действительно по-настоящему не только гуманистичен, но и выстраданно историчен. Что и обусловило его непререкаемую авторитетность в общественном сознании человечества. Но, к сожалению, он – изначально и только – в тех случаях, когда нет уверенности в положительном результате, призывает ничего **не делать**. И всеми народами воспринятое наставление «festina lente!»

(«торопись не спеши!», лат.) очень точно отражает его судьбоносный смысл. Не должна активная устремленность человека приносить вред.

Но как быть в тех случаях – и именно об этом речь! – когда *нельзя не делать*, и принцип «здесь и сейчас» требует неотложного исполнения? И ведь именно с этих позиций (если не принимать во внимание всякого рода конъюнктурные соображения), используя все тот же печально известный метод «проб и ошибок», люди действовали и, по сути, продолжают действовать.

Но если и принцип «не навреди» тоже не может привести нас к нужному ответу, потому что, кроме обеспокоенности о возможных последствиях, он в себе ничего другого не выражает, то и от него приходится в данном контексте отказаться. Так что человеческое сообщество, осознавая явную недостаточность такого рода противоречащих друг другу призывов, и попыталось, можно даже сказать, *вынужденно попыталось*, решить эту проблему с помощью законодательно устанавливаемой нормы.

Неотвратимость наказания, о чем было сказано ранее, должна стать преградой на пути негативного проступка и антисоциального действия. Но возводимые преграды на пути социально разрушительных действий, по определению, не обеспечивали проявлений жизненно необходимой позитивной активности. И в результате известная в своей откровенной циничности логика «кнута и пряника», при всех возможных формулировочных различиях, стала той исходной основой, с позиций которой государство стремилось строить свое бытие и развитие.

И сейчас, в начале XXI в., при всех достаточно очевидных политических и административных различиях в разных странах, преобладание именно этой логики, со всеми вытекающими из нее следствиями и последствиями, неоспоримо. И значит – господство реальных условий, складывающихся и возникающих обстоятельств, как было, так и продолжает, в конечном итоге, быть тем фактором, который не только определяет, но и подчиняет себе реальные возможности целевых устремлений человека, оставляя за ним право *субъективно-личностного выбора*.

И философия экзистенциализма именно из этого права и реальной возможности личности исходит. Именно эта философия возвращает человечеству реальную значимость личностных убеждений, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок. И то, что осознавалось величайшим мыслителем Ж.-Ж. Руссо как очевидное проявление объективной слабости человека, очевидно признаваемой невозможности овладения независимостью протекания обстоятельств и складывающихся условий, экзистенциалистами осознается не только принципиально иначе, но и существенно в другой содержательной плоскости. Вернув человеку право распоряжаться собой, экзистенциализм изменил все, что связано с пониманием жизни, ее собственно человеческой предназначенностью и смысловой содержательностью, которые человеку дано воплотить в реальность.

Но, вернув человеку возможность осознать себя, свои реальные возможности и свое никем не отнимаемое у каждого право на выбор, экзистенциализм не только не опроверг позицию Руссо, а, напротив, только подчеркнул ее фатальную истинность. Ибо, оставляя за личностью буквально безграничные возможности духовного, нравственного и волевого

формирования, экзистенциализм, по сути, только раскрыл и обосновал, что может сделать человек, осознающий себя личностью, в любых, сколь угодно жестокых, вплоть до откровенно бесчеловечных, условиях. И поэтому сделанный экзистенциализмом духовно-нравственный прорыв – удивительная по своей формирующей значимости историческая веха в развитии современной цивилизации, раскрывающая перед каждым живущим, как можно и должно реализовать себя, – навсегда войдет в основы духовного бытия человечества.

Но также надо признать, что из него не вытекают ответы на вопросы, требующие обобщенных, грубо говоря, общегосударственных решений. И жесткая зависимость социума от реально существующих условий и обстоятельств как была, так и остается определяющим фактором в его историческом бытии и развитии. И нам, казалось бы, ничего другого не суждено, как оставаться в ситуации, образно говоря, «разорванного бытия», проявляющегося в виде спонтанно принимаемых решений, законов и подзаконных актов и непрекращающихся рефлексивных усилий по осмыслению происходящего. Что изначально обрекало и продолжает нас в очередной раз обречь на необходимость бесконечного преодоления возникающих последствий и противоречий.

И все проявляемые рефлексивные усилия, по определению, не могут отменить зависимость государства и общества от реально складывающихся условий, возникающих противоречий и всякого рода коренных – социальных изменений. И это – тот социально-исторический ограничитель, который изначально определяет оптимальность возможного выбора, вынужденно основанного на принципе «здесь и сейчас».

И это, как ни верти, абсолютная истина, как абсолютно истинно утверждение «человек смертен». И если бы между взаимно противоположными понятиями «рождение» и «смерть» не было какого-то временного отрезка, то и понятие «жизнь» не только не имело бы никакого смысла, но и вообще не возникло. И, следовательно, *жизнь, вообще, и человеческая жизнь, в частности, есть протекающее реальное бытие, длительность которого определяется временной протяженностью между рождением и смертью*. И все, что связано с рефлексивным осмыслением жизни, если речь идет не о фантастике, изначально и только, связано с очень ограниченным кругом вопросов: как реализовать себя в этот отрезок времени? И может ли он, этот отрезок, – быть продлен?

И сколько бы таких вопросов не было задано, ни один не только не может быть, но и никогда не будет связан с отрицанием истинности этого утверждения. При любом подходе к осмыслению понятия «жизнь» даже возможность коренного «пересмотра» степени истинности утверждения «человек смертен» изначально отсутствует. И это – та степень истинности знания, которая, при всей своей драматичности и осознаваемой жестокости, исключает, если не становится в позу страуса, какую бы то ни было дискуссионность.

Значит, все, что создано человеческим гением и талантом, трудолюбием и самоотверженностью, наукой и искусством, культурой и моралью, всегда и во все времена было, в сущности, направлено на поиски путей, методов, средств и ответов только на один вопрос *«как лучше, ка-*

чественнее и эффективнее прожить этот называемый «жизнью» отрезок времени?» И все остальные – как известно, бесчисленные в этой связи вопросы – только его произвольные варианты.

Люди всегда стремились найти ответы, связанные с поисками путей не только сохранения и продления, но и улучшения своей жизни. И все, что ими создавалось, включая даже создание государства, исторически было обусловлено именно такой целью, как бы в конкретном временном контексте она ни формулировалась.

И все эти наставления типа «не навреди», и все не прекращающиеся веками законотворчество, да и все то же, не покидающее нас «что делать?» – проистекали и продолжают проистекать из неизбежного стремления понять, как лучше и эффективнее государству, обществу, человеку прожить свое историческое время. И выход из этого фундаментального противоречия в том, чтобы по-настоящему осознать буквальную значимость известного завета «богу – богово, кесарю – кесарево».

А ведь мы, как мне представляется, по сей день не осознали глубинной мудрости этого изречения, из которого, в сути своей, проистекает великая в своей фундаментальности философия кантианства. И этот вывод не метафоричен. Ведь именно И. Кант, как, пожалуй, никто другой, не только понял диалектическое единство величия и ничтожности человеческого разума, но и проник в то смысловое пространство людского бытия, в пределах которого только и мог проявлять себя разум и за пределами которого любые его усилия изначально тщетны. И никакому «кесарю» не дано устранить эту зависимость, и чем лучше он это осознает, тем эффективнее он сможет использовать то, что имеется в его распоряжении, и делать то, что действительно от него исторически требуется. И если признать объективно существующую, с одной стороны, ограниченность возможностей использования разума, с другой – его действительно потенциально безграничные возможности проявления в пределах этих границ, то на передний план поиска ответа на вопрос «что делать?» выходит задача поиска ответа на принципиально другой вопрос «*что ты можешь сделать?*».

И ответ на него может быть получен не только при явном стремлении напрямую добиться желанного результата, но и, как выясняется, с другой, более плодотворной рефлексивной позиции «*что нельзя делать?*». Органически неразрывное объединение этих вопросов создает *парадигмально иное рефлексивное пространство*, нежели то, которое возникает при постановке вопроса «что делать?». И принципиальность различия между этими подходами определяется коренным отличием логик, лежащих в их смысловой основе. Суть этого различия в том, что каждый из указанных подходов ставится и сущностно проявляет себя на разных смысловых плоскостях.

И если первый исходит из необходимости сделать лучше, найти оптимальное решение, то второй – априори не отрицая, а дополняя такую возможность – переводит поиск необходимого ответа на классификационную основу, образно выраженную в известном призыве «мухи и котлеты – отдельно». И если мы будем точно, определенно знать, чего *нельзя* делать, то, в предлагаемом отборе идей и предложений, мы сможем выб-

рать именно те, которые позволят принять и осуществить правильное решение.

И, таким образом, буквально исторически необходимый отечественному образованию ответ на этот симбиоз вопросов «что мы можем сделать?» и «что делать нельзя?» ставится в прямую зависимость от другой проблемы – *наличия критериев, с позиций которых можно было бы безошибочно делать требуемый выбор*. Ведь, не имея такой критериальной основы, мы, вольно или невольно, оказываемся в ситуации, существующей в общественном сознании буквально тысячелетия. Ибо человечество давным-давно исходит не только из известного «не навреди», но и множества всякого рода запретов, включая известные десять заповедей. Осознавая несомненную опасность безграничности волевых – спонтанных или целенаправленных – проявлений человека, общество вынужденно стремилось обеспечивать себя определенными законодательными и нравственными нормами. И этот постоянно возводимый барьер на пути злого умысла, жестокости, предательства, любых форм насилия человека над человеком (был и продолжает оставаться) фундаментальной основой обеспечения безопасности социального бытия. Человечество на любой стадии своего исторического развития не могло не видеть в норме и запрете необходимой гарантии не только и не столько качества жизни, сколько элементарного, в своей вербальной циничности, *выживания*. И, надо признать, что историческая непрерывность возведения такого барьера – пусть и по-разному в разных странах и на разных исторических этапах – именно такую задачу решала. И, как уже отмечалось, продолжает решать.

Тогда – в чем же дело?

Почему именно сейчас нас не устраивает существующая ситуация, которая, по сути, принципиально остается такой же, как и была?

Ведь если объективные законы остаются теми же, если рефлексивные усилия, проявляемые в любых дискуссионных обсуждениях, по определению, не могут ответить на самый судьбоносный вопрос «что делать?» и если все выработанные и вырабатываемые формы запретов и законодательных норм в лучшем случае выполняют охранительную функцию – и не более, то что рождает надежду и создает реальную возможность внесения в нашу жизнь существенных изменений? И, следовательно, позволяет не только говорить, но и сделать то, *чего раньше сделать было невозможно*? И неужели в действительности появилось нечто такое, что превращает то, что было мечтой, в реальность, и исчезло то, что не позволяло – наполнить необходимым смыслом непрекращающуюся направленность поиска необходимых жизни ответов на неотложные вопросы?

Ведь если именно этого не произошло, то и рассчитывать, исходя из нашего прошлого, не на что. Но – в чем все больше убеждает реальная действительность – такое изменение, выражаясь высоким стилем, *имеет место быть*.

Но вот что странно. Мы все со школьных и, тем более, студенческих лет знаем, что «количество переходит в качество». И бойко на всякого рода экзаменационных проверках заученно повторяем эту истину. Но в реальной действительности – причем на всех уровнях – межличностном, семейном, общественно-государственном и, что особенно впечатляет, –

управленческом, начисто не только забываем о ней, а просто игнорируем. И все возникающие болезненные межличностные недоразумения и конфликты, вплоть до распадов семьи, и все жесткие социальные столкновения, вплоть до забастовок и войн, и даже наша неудовлетворенность от постоянного запаздывания или недопустимо низкой эффективности принимаемых управленческих решений – закономерный результат этого неумолимого перехода количества в новое, но, к сожалению, ненужное, социально разрушительное качество. И нам все время приходится, как говорится, пожинать, что сами и посеяли.

А ведь этот самый «переход» – что в семье, что в обществе, что в государстве – процесс не только не одномоментный, но даже и не латентный. Ибо всем все происходящее в реальной действительности, в складывающихся отношениях, и видно, и слышно, и – более-менее – понятно.

Подумаешь: «не то сказал», «забыл», «не обратил внимания», «не уступил», «не поинтересовался», «не учел», «отложил на потом», «и так сойдет» и, конечно, «не было возможности», – только небольшое перечисление из исторически накопленного арсенала средств игнорирования, а точнее – прямого содействия проявлению этого закона. Причем – как бы незамечаемого, но очень в своей разрушительности эффективного. И приводящего, в конечном итоге, к этому самому переходу «количества в качество».

Но не только людское невнимание, эмоциональная глухота, некомпетентность, надежда на авось и служебное рвение, и все, что можно отнести к *субъективным факторам*, способствует негативным проявлениям этого закона. По крайней мере, не в меньшей степени он заявляет о себе под воздействием всего того, что можно отнести к *объективным факторам*. И что фиксируемо проявляется в виде либо тенденций, либо свершившихся социальных изменений, называемых форс-мажорными обстоятельствами (чрезвычайные, непреодолимые, – от франц. *force majeure*).

И социология как наука, используя данные и других наук (в первую очередь, прогностики), призвана выявлять такого рода тенденции, тем самым, ставя государство и общество в известность о намечающихся изменениях. И, следовательно, о назревающей необходимости обеспечения определенной готовности к предстоящим событиям. И в тех случаях, когда прогностические данные становятся основой для принятия необходимых решений, социуму удастся если и не многого добиться, то, по крайней мере, соответственно подготовиться.

А это уже в ряде случаев будет зависеть не только от степени эффективности прогноза, но и от фундаментальной радикальности грядущих или уже происшедших событий, фактом своего возникновения убедительно свидетельствующих о происшедшем переходе в новое социальное качество, – со всеми вытекающими из этого факта следствиями и последствиями. А они могут быть разными. И если их охарактеризовать в общих чертах, то правомерно определить – в зависимости от вносимых в жизнь социума и требуемых от него изменений – как *фрагментарные, локальные и системно-фундаментальные*.

И если одни из них, при все своей сложности и мощи, затрагивают только какие-то отдельные сферы социального бытия, то другие, в частности

системно-фундаментальные, вносят коренные изменения, преобразующие, тем самым, его основы, вплоть до изменения ценностей, духовно-нравственных скреп и даже ориентиров исторического развития.

И в этой ситуации, когда, образно говоря, разрывается связь времен и традиционно-привычные стереотипы и социальные ориентиры теряют свою прогностическую позитивность, получается, что просто обратиться к прошлому за нужными советами и рекомендациями (хотя это может даже показаться привлекательным) не только не эффективно, но и социально разрушительно. И, как представляется, ошибочно приписываемое К. Марксу утверждение: истории свойственно повторяться дважды: первый раз в виде трагедии, второй – фарса, – не столь безболезненно для страны, видящей в таком повторении выход из положения. Ибо дело здесь не в форме проявления и формальной оценке возникшего, сущностно нового бытия, а в той роли, которую оно сыграет в исторической судьбе этой страны. Ибо любая новая реальность неодолимо превращается в фарс только в одном случае, когда она, не зная ответов и не находя нужных решений для бесчисленно возникающих вопросов стремится находить их в заемном копировании прошлого. И дело совсем не в том, что эти взятые из прошлого ответы и решения плохи, а в том, что они – по определению – не могут обеспечить стране востребованного временем, реальными условиями, исторически необходимого уровня развития. Заимствование опыта прошлого как основы исторического развития, при всей своей эмоциональной убедительности, в новых условиях в лучшем случае может играть роль фрагментарно-вынужденной замены. И не более.

Но особая социально-историческая негативность такого заимствования состоит в том, что оно, по сути, не только тормозит развитие страны, но и актуализирует в общественном сознании необязательность неотложной необходимости системного осмысления новой реальности как единственного условия эффективного решения возникающих проблем в принципиально, исторически новой ситуации.

И то, о чем ведется речь, не является для нашей страны, к сожалению, предметом сугубо умозрительной рефлексии, и поэтому в силу своей исторической непреложности как реальность, в которой мы оказались, не нуждается в особых примерах. Ибо именно это мы пытались и во многом продолжаем пытаться в последние годы делать. Но – и это принципиально важно в рассматриваемом контексте – речь не только и не столько о кардинальных изменениях, происшедших в 1990-е годы в стране, сколько о *тотальной глобализации*, в которую она оказалась втянутой. И за уже привычно произносимым словом «глобализация» стоит не просто констатирующее признание происходящих в мире процессов, а жесточайшая совокупность требований, игнорирование которых для страны – смертельно опасно. И именно эти требования не только определяют, но и предопределяют перспективы исторического бытия страны в современных условиях.

А они – эти перспективы – особым разнообразием вариантов не блещут. Их всего, как в той русской сказке, три: *ухода с исторической арены, выживания и поступательного развития*. И если мы, изначально это осознавая, не хотим отстать от развивающегося мира, то нам ничего другого

не остается, как понять и раскрыть пути и возможности системного обеспечения *исторически востребованного уровня конкурентоспособности*. И это – то требование, без соответствия которому нам на этом историческом витке развития не удержаться.

Но, как известно, решение любой задачи находится в зависимости от тех условий, которые ее образуют. И если признать, что обеспечение необходимого уровня конкурентоспособности является фундаментально-исходным условием, то искомая «конкурентоспособность» предстает в виде той *исторически неотложной цели*, которую нам необходимо достигнуть. В результате получается, что *глобализация, в водовороте которой мы оказались*, не предоставляет нам, кроме жизненной необходимости достижения именно этой цели, *никакой другой возможности*. И значит, нам ничего другого не остается, кроме выявления той совокупности факторов, от которых зависит ее достижение.

При этом, учитывая возможность существования бесконечного множества факторов, оказывающих влияние на развитие социума в современных условиях, надо во что бы то ни стало избегать формальной, якобы системной рядоположенности, с позиции которой все они *одинаково важны*. И выполнение этого методологического требования становится тем единственно необходимым условием, которое способно обеспечить саму возможность принятия оптимального решения «здесь и сейчас».

А выполнение такого методологического требования, по определению, не может быть доказательно раскрыто и реализовано в любом дискуссионном обсуждении, ибо, в сути своей, как отмечалось, является предметом научного познания. Естественно, что и добытые в научном исследовании выводы могут быть оспорены и неоднозначно восприняты, но при этом не могут быть отождествлены с тем или иным рефлексивно представленным мнением. Ибо, в отличие от мнения личности, даже оспариваемый научный вывод изначально покоится не только на определенной позиции и соответствующей ей логике, но и на определенной совокупности аргументов и доказательств, определяющих его содержательную *теоретическую* значимость. То есть выходящую за пределы *личного мнения*. И получается, что, исходя из современной методологической культуры, такого рода знание может быть создано – только и единственно – на научной базе, критериальной основой которого является *верифицируемость выводов и полученных результатов*.

Но так уж получается, что необходимое научное решение проблемы никогда не было и никогда не будет олицетворением принципа «здесь и сейчас». А реальная действительность не может – и это тоже по определению – никогда не сможет находиться в ситуации ожидания такого рода решений. И исторически выстраданная необходимость состоит в том, чтобы стремиться к поиску *оптимального решения*, которое, несомненно, отражает в той или иной степени существующее научное знание, но не определяется им, а в ряде случаев противоречит ему. Любое радикальное изменение, любая социальная ломка или форс-мажорное обстоятельство исключают возможность пассивного ожидания и буквально требуют незамедлительных решений и действий. И исторически вынужденным выходом в таких случаях, предстающим перед государством и обществом

как *возникшая ситуация незнания*, требующая от человека принятия новых, ранее не используемых решений и действий, является незамедлительный поиск *максимально возможной оптимальности*.

И, может быть, самым убедительным аргументом в пользу объективной состоятельности этого утверждения являются непрекращающиеся и в то же время очевидно несостоятельные попытки использования исторического опыта как возможной основы для принятия в настоящем продуктивных решений и сохранения еще менее продуктивных надежд, возлагаемых на социальное прогнозирование. Реальная действительность в своих радикальных изменениях всегда становилась настолько *другой*, что ни история, при всей существующей вере в утверждение «история – учит», ни сколь угодно изощренная рефлексивная умозрительность никогда не были теми лоцманами и навигаторами, которые *заранее* подготовили ответы на требующие безотлагательных решений вопросы. И каждый раз – в таких случаях – государство и общество, казалось бы, вооруженные историческим опытом, знаниями, техникой и, естественно, умом и мужеством своих правителей, оказывались в ситуации психологически осознаваемого незнания, ибо возникала необходимость *выбора*. И вся история человечества, по сути, есть процесс непрерывно сменяющихся, на том или ином временном этапе, выборов. И известная поговорка «победителей не судят» очень точно отражает не только существующую в общественном сознании критериальную оценку решения, основанного на определенном выборе, но и суть самой истории, которая на этой основе определяла судьбу человека, этноса, государства.

При всей несомненной зависимости человека и создаваемых им социальных структур от объективных условий и обстоятельств, – именно это принципиально, – *мера такой зависимости определяется самим человеком*, его системной готовностью принять и осуществить принятое решение. И чем оптимальнее сделанный им выбор, тем изначально продуктивнее предложенное и воплощенное решение. Но если любое принимаемое решение изначально находится в прямой зависимости от оптимальности *выбора*, то последний, что достаточно исторически доказано, в свою очередь, осуществляется на основе совокупности критериев, которыми при этом руководствуются. Не бывает такого, чтобы при принятии любого решения не исходили из каких-либо соображений, аргументов, значимых критериев. Как бы ни была важна и необходима сиюминутность выбора, люди, принимающие решение, вынуждены с чем-то считаться, из чего-то исходить. И это «что-то», с чем необходимо считаться, бывает разным, причем настолько, что в некоторых случаях оно в своей требовательности настолько непреложно, что возникает ситуация, хорошо отраженная в известной строчке Б. Окуджавы «мы за ценой не постоим». В ситуации «смерть или жизнь» выбор в своей жесткой противоречивости предопределен. Он в самом противопоставлении – «или – или». Во всех же остальных случаях (исключающих такое однозначно-жесткое противопоставление) возможность выбора вариативна.

Но эта «вариативность», если беспокоиться об исторической продуктивности принимаемого решения, не должна сводиться к перебору вариантов, основанному на формальном, рядоположенном перечислении тре-

бующих учета факторов, как это делается не только в современных диссертационных исследованиях, но и во многих управленческих документах.

Их составители, что выше отмечалось, исходят из обязательности учета множества факторов как необходимого условия эффективности проводимого исследования или реализации принимаемого решения. Сам факт такого воедино сведенного, последовательно-линейного перечисления как бы является реализацией требований принципа системности. И этот ряд перечислений, в свою очередь, как бы является неопровержимым доказательством глубины анализа и, следовательно, методологически необходимой основой для грядущих выводов. И надо признать, что в условиях, когда значимость обсуждаемого исследования или подготавливаемого управленческого документа определяется степенью убедительности их аргументации, этот подход и лежащая в его основе логика были и остаются не только вынужденными, но и, несмотря на содержательные и нравственные потери, единственно убедительными. В любом коллективном действии, требующем завершающей, обобщенной оценки и окончательности выводов, без убедительной аргументации, призванной и способной обязательно *убедить* участвующих в принятии решения, не обойтись. И по сей день не обходятся.

Но любая методологическая установка, принятая и разделяемая не только научным, но и общественным сознанием, призвана и должна соотноситься с жизнью, с происходящими в ней – жизни – изменениями. Не жизнь, ее развитие должны определяться сколь угодно отрефлексированными и повсеместно принятыми методологическими установками и требованиями, а, наоборот, последние изначально должны служить и определяться этими изменениями. И даже такие фундаментальные в людском бытии требования, какими являются традиции, призваны служить развитию, не превращаясь в свою противоположность. Любая установка, любое правило и даже традиционное требование не получили и не могут иметь, образно говоря, исключительного права на вечность. И надо признать, что научное сознание, изначально причастное к формированию именно такой логики и соответствующей ей аргументированности, в то же самое время искало пути и возможности преодоления столь жесткой методологии. Причем этот выход искался в разных областях и знания, и деятельности: математике, экономике, информатике, психологии, биологии и т. д.

Но, в сути своей – при всех очевидных различиях, – он исторически нашел свое выражение в идее *оптимальности*. Естественно, что не осталась в стороне от поисков решения этой проблемы и педагогика. И фундаментальным исследователем, кто вслед за Федором Филипповичем Королевым [1] не только осознал насущную необходимость поисков решения проблемы оптимальности, но и был ее первым фундаментальным разработчиком, стал Ю. К. Бабанский. И теоретическая значимость его подхода к решению этой проблемы не ограничивается и не определяется с позиций требований современности – не только всеобщим осознанием ее актуальности, но и реальными потребностями непосредственно самой системы отечественного образования. И поэтому определение сути оптимального – «по Бабанскому» – содержало в себе отражение не абстрактных «факторов», а насущных потребностей самого образования. И имен-

но этим обосновывалась необходимость ее (оптимальности) использования в педагогике.

Вспомним, чем характеризовалось развитие системы отечественного образования в 1960-е – 1970-е гг. Нескрываемым, ярко выраженным стремлением к интенсификации учебного процесса и целенаправленной устремленностью к использованию такого судьбоносного для государства и общества фактора, как *время*. И не только в промышленности – «пятилетку – в четыре года!», но и в образовании – «четырёхлетку – в три». Но умнейший педагог, каким, несомненно, был Ю. К. Бабанский, не мог не видеть не только очевидные «плюсы» такой устремленности, но и – пусть и не столь явные для общественного сознания – существующие в ней минусы, когда речь идет об образовании. И такой своеобразный «холодный душ» для всех фанатичных сторонников интенсификации образования он увидел в идее оптимизации учебно-воспитательного процесса. И, может быть, самым основным в его подходе и определении сути оптимизации было то, что последняя для него была не *целью*, а только средством защиты ребенка и учителя от всякого рода новаций, ведущих к сверхнапряжению, стрессам, угрозам здоровью. И поэтому под оптимизацией учебно-воспитательного процесса в современной школе у Юрия Константиновича подразумевается выбор такой методики, которая позволяет получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах *времени и усилий учащихся*. И в тот период комплексным критерием искомой оптимальности выбора была – максимальность результатов при минимальных затратах времени учителей и при допустимых затратах усилий учеников. Обратим внимание, что уже в те годы исследователь стремился преодолеть формальную рядоположенность факторов и критериев, выделяя самое основное – *человека. Ученика и учителя*.

Но с каждым годом понятие оптимальности и процесса оптимизации все больше становилось ведущей критериальной и системообразующей идеей в социальном бытии и развитии социума. Оптимизация напрямую связывается не только с действием (или поведением человека или животного), принятием и выбором решений, но и с проектированием. Понятия «оптимальность» и «оптимизация», по сути, превратились в *фундаментальную категорию*, системно охватывающую все стороны социального бытия. Но признание столь расширительной значимости этой категории, охватывающей своей содержательной емкостью все проявления социальной действительности во всем ее многообразии и разнообразии, обусловило и не могло не обусловить возникновения разных трактовок и определений. Причем, настолько разных, что многие из них скорее вытекали из смыслового контекста, в границах которого использовалось понятие, нежели из его беспредметной и внеотраслевой сущности. И если бы эта категория не играли такой фундаментально преобразующей роли в развитии социума, тогда подобное смысловое разнообразие трактовок ничего особого, и тем более негативного, собой не представляло. Смысловой разброс очень многих понятий – достаточно типичное, и не только для общественных наук, явление.

Но в сложившейся ситуации, когда от определенного понятия напрямую зависит выбор и принятие судьбоносных решений, смысловой раз-

брос превращается из семантической проблемы в трудно преодолеваемое препятствие на пути к принятию необходимых социуму решений.

Но, к сожалению, по отношению к категории «оптимизация» ситуация именно такая. И необходимость выхода из нее если и не самая для современности актуальная проблема, то, несомненно, одна из самых в своей жизненной значимости актуальных. И эта констатация тем более методологически важна, что недостатка в непрестанных попытках поиска адекватных формулировок нет. И – что самое неутешительное – надежд на необходимый смысловой прорыв тоже нет, ибо совершаемые попытки, в сути своей, основываются на неопровержимо несостоятельном принципе *idem per idem* («порочный круг», *лат.*). И мы, как бы, по умолчанию, за неимением лучшего вынужденно соглашаемся.

Во всех словарях и энциклопедиях «оптимальный» трактуется или как максимально наилучший, или как усредненный. В первой трактовке очевидно происходит подмена одного неизвестного столь же неизвестным, во втором – что-то очень близкое к формальному выведению «среднего», из которого как бы вытекает широко распространенное: «истина между крайними точками зрения». И из этого субъективно-приблизительного смыслового подхода к поиску адекватного определения чрезвычайно сложной и динамично меняющейся сущности непрерывно возникает множество определений, каждое из которых, в той или иной степени являясь ее *частным* отражением, по сути, перекрывает возможность ее категориально-обобщенного осмысления.

И до тех пор, пока «оптимальность», исходя из существующих определений, будет трактоваться как максимально лучший, более рентабельный и усредненный вариант, как не только хорошо обдуманное, но и необходимо быстрое решение, и, при этом, «рациональное» будет противопоставляться «оптимальному», трудно рассчитывать даже на возможность преодоления этого, образно говоря, «методологического тупика». И эта смысловая емкость термина, созданного рефлексивной мудростью человечества, оказалась, с одной стороны, чрезвычайно методологически состоятельной, что и обусловило ее не только гносеологическую, но и отраслевую и управленческую распространенность, но, с другой стороны, породило избыточную неопределенность, не обеспечивающую и не способную обеспечить возможность преодоления негарантированной продуктивности выбора и принимаемого решения.

Но нельзя также не отметить, что в этой связи особые надежды на повышение эффективности развития образования как «системы» с начала 1980-х годов стали возлагаться в педагогике на синергетику. Проникновение в глубинные связи сопряженных и взаимодействующих областей научного знания на основе синергетического подхода, впервые в 1977 г. разработанного Германом Хакеном и доказательно выраженного в теории колебаний Мандельштама, раскрывало принципиально новые возможности не только для решения смежных и пограничных проблем, но и для кардинального повышения объективной значимости теоретического знания. И эта возможность максимального преодоления субъективности в процессе научного познания – как утверждали апологеты синергетики, *в любой конкретной области знания* – была с воодушевлением воспринята

многими педагогами при решении проблемы оптимальности принимаемого решения. И действительно, для всех тех, кто понимал и знал бесконечность множества проблем, подлежащих решению в образовании и непосредственно в педагогической деятельности, знал, какое количество ошибок при этом допускается и какие в ряде случаев возникают негативные последствия, синергетика и ее идеи приобретали воистину мессианскую значимость. Ведь именно от них исходила убежденность в возможности если и не полного, то, несомненно, максимального преодоления столь нежелательной субъективности. Естественное стремление этих педагогов к повышению объективности научного знания было обусловлено не только логикой и аргументацией выразителей синергетических идей, но и непосредственно существующими критериями, с позиций которых не только официально, но и в научном сознании оценивается и определяется статус той или иной области знаний. И именно «объективность» является исходным и основным критерием, неопровержимо и единственно доказывающим, с позиций современной методологической культуры, право на такой статус. И, по сути, именно это предопределяло и предопределяет непрерывное стремление педагогов использовать «объективность» как основной и по праву принадлежащий педагогике критерий ее статуса как науки.

Но, не вдаваясь в дискуссионность проблемы о формальном статусе педагогики, нельзя не отметить ее сущностную специфичность, принципиально отличную от всех других областей знаний, признаваемых научными. И эта фундаментальная специфичность в том, что педагогика – по определению, по своей социальной и гносеологической предназначенности – не может не определяться своим предметом – *воспитанием*, и, следовательно, не быть как данность *эмпирически субъективной*. И реальная значимость добываемых ею знаний, какими бы они ни были по своей специфичности, изначально определяется их жизненной для общества и государства необходимостью. И подгонять их под общий, исключаящий эти различия ранжир не только методологическая, но и сугубо гносеологическая и очень социально болезненная ошибка. Ибо именно в ней отражаются бесконечно критикуемые обществом схоластичность и бесплодная в своей имитационной умозрительности псевдонаучность диссертационных исследований и множества публикаций.

Гносеологическая исключительность педагогики как науки не только не должна игнорироваться формальным уравниванием с другими областями научного знания, а, наоборот, должна, всемерно поддерживаться и развиваться. Ибо только педагогика призвана проектно создавать (и создает) пространства, в которых целенаправленно осуществляется процесс развития и формирования ребенка. И именно этой социальной предназначенностью педагогического знания объясняется тот уровень социальной ответственности и приоритетности, с позиции которого во всей совокупности решаемых в образовании проблем критериально может и должно, в первую очередь, определяться то, что связано с оптимальностью. И именно в этой методологической установке, изначально отвергающей в образовании самую возможность инверсии (перестановка, лат.), сущностная значимость и научная исключительность педагогического знания, для ко-

торого исходно фундаментальной основой является ребенок. Не абстрактные «дети», не «большинство – меньшинство» – а отдельно взятый и конкретно существующий ребенок. И если эта исключительность педагогического знания игнорируется, тогда происходит то, что и – исторически – произошло. Не педагогическое знание является основой для принятия решений и осуществления оптимального выбора, а – наоборот, само педагогическое знание, как правило, приспособливают к принимаемым решениям, превращая последнее путем рефлексивных манипуляций в аргумент и ситуативно-нужное доказательство. И в результате педагогическое знание и развитие образования как бы представляют две параллельно существующие и только фрагментарно соприкасающиеся действительности. И объяснение этой исторически заявляющей о себе связи между наукой и практикой – при сколь угодно возможной вариативности – в действительности сводится к одному. И суть в том, что социум стремился брать от педагогического знания то, что ему фрагментарно, из каких-либо интересов, было нужно, и – даже не провозглашая этого – ограничивался исторически ситуативными соображениями, исходящими из логики «большинство-меньшинство». Приспосабливая педагогическое знание к политическим и идеологическим целям, социум, по сути, не только по-настоящему не руководствовался им, а – наоборот – использовал как средство, не понимая или не желая понимать, что оно, таким образом, превращается в ряде случаев в свою противоположность. И такое отношение к педагогическому знанию проявлялось и проявляется повсеместно.

Ведь даже при советской власти, декларативно стремившейся строить и развивать себя на научной основе, педагогические теории, имена великих педагогов носили скорее ритуальный характер, чем были фундаментальной основой для образования. И то, что студентам читалось на лекциях, и то, что было изложено не только в учебниках, монографиях, бесчисленном множестве статей, но и непосредственно в программах и учительских планах, ничего общего не имело с реальной действительностью. И это касалось не только учебной, но и непосредственно воспитательной деятельности. И в результате буквально попирались идеи даже тех педагогов, которые официально провозглашались высшими авторитетами. И это относится не только к тем из них, кто создавал педагогическое знание в прошлом – Толстому, Ушинскому, Пирогову и т. д., но и непосредственно к тем, кто официально признавался выразителем идеалов «советского воспитания». И, в первую очередь, к А. С. Макаренко. И даже в тот период, когда повсеместно признавалась научная и практическая значимость его теории и опыта, в действительности его идеи не только не определяли практической деятельности педагогов, а наоборот, не просто обрекались на декларирование, но и явно попирались. В результате наиболее общим местом в подходе к творчеству и наследию великого педагога стал всех устраивающий в своей примитивности вывод – теория Макаренко для правонарушителей. Но, может быть, самым смешным и одновременно печальным было то, что даже по отношению к правонарушителям использовалась не его «Теория коллективного воспитания», а что-то принципиально другое, не только игнорирующее суть этой теории, а просто-напросто корежащее ее.

Но в данном контексте нет необходимости критиковать отношение социума, государства и власти к педагогическому знанию. Причем, надо признать, такая критика – при всей правомерности – не только односторонняя, но и в достаточной степени необъективная. Она не отражает изначально необходимой целевой направленности – разобраться и понять, почему подобное происходило и продолжает происходить. Известное Гегелевское утверждение «все действительное – разумно» при всей своей очевидной гипертрофированности и беспредельной оптимистичности – глубоко схватывает и отражает бесконечную сложность не только социального бытия, но и тех выборов и решений, которые принимали люди, стремясь к достижению каких-то целей. И степень взвешенности этих решений – по Гегелю – определялась не управленческой злонамеренностью, а, повторюсь, теми условиями и зависимостями, в которых они принимались. Историческая вынужденность, не являющаяся оправданием для принимаемых и в прошлом, и в настоящем решений, не считающихся со сколь угодно правильными советами и научно отстаиваемыми взглядами, не может не приниматься в расчет, когда заявляет о себе необходимость понять и объяснить, почему такое происходило и происходит. И признание исторической вынужденности как, образно говоря, неких «удил», управляющих человеком и принимаемыми им решениями, позволяет не только понять и выявить в самом обобщенном виде эту причинную обусловленность, но и проникнуть в суть явлений, отражаемых в категории «оптимальность». И то множество существующих определений ее сути, в действительности, является не результатом рефлексивной схоластической активности кабинетных ученых, а самым неопровержимым доказательством не только сложности, но и содержательной вариативности и изменчивости отражаемого в ней социального явления.

И значит – любое существующее и вновь создаваемое формулировочное определение, с одной стороны, является неопровержимым доказательством возникшей потребности в семантическом постижении какого-то нового смыслового значения, а с другой – столь же неопровержимым доказательством реально существующих возможностей его использования в нужных государству, обществу и личности целях. И если доказывается необходимость создания сколько-нибудь отличающейся формулировки, значит, существующая совокупность такого рода определений не отражает именно этой потребности. И суть возникшей проблемы не в отсутствии еще одной формулировки, а в возникновении явления, которое и позволяет, и требует своей вербально смысловой фиксации.

И именно о такой *объективно возникшей* в конце XX в. ситуации, потребовавшей парадигмальной смены методологически-критериальных ориентиров и оснований, ранее определявших развитие и функционирование социума, и идет речь. И это именно она – *глобализация*, а не традиционно умозрительная рефлексия, требует не только системного пересмотра всей совокупности проблем, связанных все с тем же вопросом «что делать?», но и принципиально других на него ответов.

Глобализация, жестко и однозначно связав эту группу вопросов с проблемой *безопасности*, которая раньше никогда не связывалась однозначно с развитием и функционированием образования, и выделив из огром-

ного множества рядоположенно перечисляемых факторов одну-единственную критериальную основу исторически-поступательного бытия любой социальной структуры – *конкурентоспособность*, по сути не только сократила возможности выбора для принимаемых решений, но и жестко и однозначно свела их к простой, как амеба, дилеммности – «или – или». Или социум окажется конкурентоспособным в прямом соревновательном столкновении с самыми развитыми социальными структурами современности, и именно это требование *как критериальная основа* будет определять все в нем происходящее, или ему придется сойти с исторической сцены, возможность остаться на которой принципиально изменилась.

Именно в этом, кардинально происшедшем изменении суть задачи, которую в условиях глобализации придется решать каждому социуму. Ибо глобализация слила воедино две такие сущности – ранее не только в философии и любой социальной научной дисциплине, и не только в реальной действительности, строящейся по календарной логике «сегодня–завтра», – как *настоящее и будущее*, в одну-единственную субстанцию, для бытия и поступательного развития которой есть только один критерий, связанный уже не с вопросом «что делать», а с принципиально другими – «что произойдет?» и «что будет?». И, следовательно, решение, *принимаемое сегодня*, выявляет не только различный уровень понимания оптимальности, а становится единственной основой для обеспечения сохранности государства, любой социальной структуры в том, что мы называли «будущим». И это уже – не вариативное прогнозирование, не предсказание и не вся совокупность лежащих ранее в их основе методологических установок, а признание исходной необходимости их критериального обеспечения основанием, которое способно гарантировать требуемый уровень продуктивности и состоятельности каждого принимаемого решения.

И нетрудно понять, что такой критериально гарантированной основой может быть тот фактор, от которого напрямую зависит искомая и столь необходимая социуму конкурентоспособность. И в этом суть самой задачи и ее решения.

Мы, уже привычно повторяя «глобализация», в действительности не осознаем и даже не считаем необходимым осознавать фундаментальную значимость происшедших в нашей жизни изменений. И все они, начиная от «мелких», буквально каждодневных, и кончая самыми значимыми в духовно-нравственном бытии нашего государства и общества, сконцентрировались в категории «конкурентоспособность». И фундаментальная разрушительность этой, все изменяющей в нашей жизни концентрированности состоит в том, что коренным образом изменяются зависимости между государством и личностью. И причем не юридически и даже не нравственно, а *исторически судьбоносно*.

Впервые из-за происходящих в мире глобализационных процессов все кардинально, исторически судьбоносно изменилось. И в результате – государство как социальная структура, возникшая и созданная для обеспечения общественной безопасности, ставящая во главу угла, порой ни с чем не считаясь, свои, даже по-разному понимаемые, интересы, *попадает в зависимость не от «большинства», не от той или иной социальной группы, а от отдельно-взятой личности*. Не абстрактной, не умозритель-

но создаваемой в виде воспитательного образца и идеала, а *конкретной и именно отдельно взятой*. И не военная мощь, не экономическая развитость и не природные богатства, при всей их несомненной значимости, определяют конкурентоспособность как основу исторически поступательного развития социума в XXI в., а – единственно и только – конкурентоспособность личности, способной творчески самореализоваться и обладающей волевой готовностью для *достижения самостоятельно выдвигаемых и столь необходимых социуму целей*.

Но если признать объективную значимость возникновения именно такой зависимости, то проблема выбора и принятия в образовании решения, впервые в истории развития нашего государства, может и должна осуществляться исходя из принципиально новых методологических установок. И «новизна» эта – особенная. Не придуманная, не аналитически отрефлексированная, не требующая, наконец, в силу своей исторической общеизвестности никаких терминологических нововведений. Ибо – коль скоро речь идет о формировании личности, ее системной готовности быть конкурентоспособной – эти установки – единственно и только – сугубо *педагогические*. И получается, что глобализация, возвращающая миру человечества целостность взаимодействия, взаимопроникновения и противостояния, изначально разрушающая какую бы то ни было историческую выгоду самоизоляции государства, возвращает человечество к своим историческим, не знающим ни политической, ни идеологической, ни какой бы то ни было дифференциации истокам, социально формирующая направленность которых определялась единственной неотрывной от жизни всего живого, общественно-социальной потребностью – *воспитанием*.

Всегда и во все без исключения времена воспитание было той неотделимой от человеческой жизни основой, на которой и благодаря которой передавалось вновь рождающимся детям то, без чего выжить невозможно. Воспитание было направлено на удовлетворение той жизненно необходимой потребности, жестко определявшейся реальными условиями, в которых приходилось бороться за выживание. И все то, что с первых шагов исторического бытия человечества понималось под словом «воспитание», было не плодом умозрительных рассуждений, а только осознаваемой необходимостью неукоснительно выполнять предъявляемые средой, реальными условиями жизни, требования, какими бы они ни были. Воспитание и выражаемые в нем требования – не выдумка человека, а единственное условие адаптивного приспособления к реальным условиям и выживания в них. И вырабатывались эти требующие неукоснительного соблюдения правила в жесточайшей борьбе за выживание, что, с одной стороны, изначально исключало какую бы то ни было возможность вариативно-разных смысловых трактовок, а с другой – обеспечивало их несомненную, веками доказанную практическую эффективность. Совет и приказ старшего изначально подлежали неукоснительному выполнению не потому, что ему, старшему, так хотелось, а потому, что в них концентрированно проявлял себя накопленный обобщенный опыт, без опоры на который молодым поколениям не выжить. И до тех пор, пока человечество не выделило себя из животного мира, основанного на адаптационной приспособляемости, требования воспитания не знали и не могли знать

исключений. «Воспитывать» в тех условиях и означало подготовить к самостоятельной жизни, сформировать ситуативную готовность принимать решения и находить пути выживания. И основывалось такое воспитание на не знающих исключений требованиях, обусловленных и порождаемых реальной действительностью, что изначально определяло их ни с чем не сравнимую роль в человеческой жизни.

Историческую значимость и роль этих требований в жизни человеческого сообщества невозможно переоценить. Благодаря им, их фундаментальной обусловленности, человечество сумело и выжить, как род, и перейти от тотальной одинаковости применения этих требований к осознанию необходимости и возможности их социальной дифференциации и даже личностной индивидуализации. Но исторически возникшая возможность освобождения человека от тотальной зависимости от природы обусловлено привела к кардинальному усилению его личной зависимости от требований социума. В результате объективное отличие зависимости человека уже не от природы, а от социальных условий (при их сколь угодно сильной жесткости и жестокости) принесло в его жизнь *право на ошибку*, что исторически внесло в его отношения с требованиями воспитания потенциальную возможность *необязательности*. Человек мог сам поступать так или иначе, и его поступок становился уже производным от его сознания, мотивации и воли, что обусловило необходимость поисков социальной защиты для общества и государства. И уже социум оказывался в ситуации, которая потребовала от него выработки моральных и юридических норм, призванных обеспечивать возможность человеческого бытия как единого сообщества. Законодательная норма, нравственное правило и целевая устремленность человека становились, образно говоря, берегами той социальной реки, в которой протекала жизнь общества и государства. И этот переход от не знающих исключений требований воспитания, основанных на полной зависимости от природы, к требованиям воспитания, основанного на социальных нормах, обусловлено не только привел к возникновению границ, в которых проявлялись воля и желания личности, но и способствовал их всемерной активизации. И, может быть, самая крайняя степень такой активизации отражена в известной поговорке «не пойман – не вор». А из нее, если не попасться, однозначно вытекает предоставляемая личности возможность выбора. И только она сама определяет, как поступить и какое принять решение. И границы между «плюсом» и «минусом», «хорошим» и «плохим», «положительным» и «негативным» – прерогатива самой личности, ее воли и устремлений. И чем более цивилизованным становилось общество, чем более откровенными становились социальные противоречия, тем более расширялось пространство волевого проявления личности и тем более сам социум оказывался заинтересованным в этих проявлениях.

Но при этом неумолимая в своей неотступности жесткость воспитания – порождаемая полной зависимостью от природных условий и создавшая свои столь же жестко-адекватные правила, – затем привела к появлению формулированной совокупности требований и правил и, тем самым, предоставила личности возможность проявления своей воли и желаний, – но не отказалась совсем от тех требований, с которых начиналось воспи-

тание природного человека. Однако, будучи поставленными в прямую и системную зависимость от проявлений социальной воли – государственной, политической, экономической, идеологической, национальной и, естественно, личностной, эти требования, превратившись в теоретическую совокупность педагогических принципов, потеряли свою фундаментально-жизненную значимость. И скорее стали схожими с добрыми и мудрыми советами, нежели с требованиями, исполнение которых должно носить неукоснительный характер. И тот факт, что не только нарушение этих требований, но и их простое несоблюдение изначально обрекало каждое принимаемое в образовании решение, любую проводимую реформу на провал, ничего не изменял и не изменяет.

По-разному понимаемая сиюминутная необходимость, известная логика «здесь и сейчас», политическая конъюнктура и личные амбиции, а то и просто профессиональная некомпетентность всегда оказывались весомее, чем какие-то там «педагогические принципы». И в том постоянно фиксируемом разрыве между «теорией и практикой» априорным виновником всегда была и остается – и догадываться не надо – теория. И получалось, что те, кто непосредственно выполняет определенную работу, должны сами искать пути и возможности повышения ее эффективности, а так называемые теоретики изначально не только не могут им в этом помочь, но и вовсе освобождены от такой обязанности.

«Работать еще лучше», «проявлять инициативу и творчество», «быть креативным», «находить оптимальные решения» и т. д. – не просто призывы и требования к учителю, руководителю учебным учреждением, любому управленцу образованием, а безжалостная в своей непреложной объективности критериальная оценка сути отношений между теоретическим знанием и реальной практической деятельностью. И получалось, и по сей день получается, что известная поговорка «спасение утопающих – есть дело самих утопающих» не потеряла своей социальной, пусть и откровенно циничной, жизненной адекватности.

Естественно, что в связке «наука-практика» имеются, несомненно, и положительные примеры, но не они определяют и определяют суть отношений между «наукой и практикой». Призывы к усилению опережающей роли науки, даже в тех случаях, когда достаточно убедительно раскрывается и доказывается, как этого можно добиться, так и, в массе своей, остаются призывами. И в результате, с одной стороны, ведомственное, преимущественно административное управление образованием определяет его социальную значимость, с другой – не теряют своей декларативной актуальности несменяемые десятилетиями призывы к повышению эффективности внедрения результатов научных исследований и использования инновационных достижений в практике.

И эта двойственность, не являющаяся в сути своей ни порождением «злой воли», ни «отставанием» теории от практики, не будет, и не может быть преодолена до тех пор, пока не будет решена проблема, образно говоря, «телеги и лошади», пока собственно научное **педагогическое** знание – при всей своей уникальности и специфичности – не только не будет зависеть от чьего бы то ни было мнения и волевого административного решения, а, наоборот, станет исходной основой и для высказыва-

емых мнений, и для принимаемых решений. И, следовательно, тот факт, что по сей день административно высказываемые мнения и принимаемые решения не строятся на такой основе, неопровержимо доказывает и реальную возможность таких откровенно субъективных проявлений, и отсутствие в общественном сознании признания исторической необходимости коренным образом изменить отношение к педагогическому знанию.

Но ведь и педагогическое знание – и в этом объяснение – не приобрело в глазах государства и общества той высоты авторитета, который не позволил бы так фрагментарно и нескрываяемо декларативно его использовать. И если быть искренними, то педагогическое знание не только не стало той критериальной основой, без учета требований которой практика не могла обходиться, но и без активного сопротивления смирилось с той ролью, которую ему отвел социум. И в результате в теории излагалось одно, а в реальной действительности, в деятельности каждой школы, в преподавании каждого учебного предмета делалось либо совершенно другое, либо имитировалась некая тождественность требованиям науки.

И – опять-таки – не в чьей-либо вине и волевой злонамеренности дело. Сама педагогика, осознавая необходимость разработки всякого рода обучающих методик и общей теории обучения – дидактики, как говорится, «своими руками» во многом способствовала возникновению этого разрыва. Поиски ответов на принципиально новые для человечества вопросы «как и чему учить?», сущностно выходящие за пределы инстинктов и природно-адаптационного выживания, изначально обрекали и не могли не обрекать на системную обусловленность разрыва между нарождающейся и инициативно создаваемой теорией и видоизменяемым воспитанием. Обучение как целенаправленный процесс, исторически приобретая характер автономно значимой социальной ценности, неодолимо приводило к разделению двух понятий – «учить» и «воспитывать». Причем не формальному, а содержательно-сущностному. И это разделение неодолимо о себе заявляло, даже в тех социальных и государственно-создаваемых условиях, где приоритет безусловно отдавался «воспитанию». Таким образом, педагогика безотносительно к каким бы то ни было декларативным заявлениям не только признавала, но и содержательно разъединяла два принципиально разных вида педагогической деятельности – обучение и воспитание. И если «обучение», происходившее в учебных учреждениях, изначально носило не только содержательный, но и предметно-методический характер, то «воспитание» превращалось в последовательную совокупность отдельных, планомерно намечаемых и проводимых мероприятий. Учитель, если отвлечься от реального существования отдельных энтузиастов, видел и видит свою профессиональную предназначенность в преподавании определенного учебного предмета. И тот факт, что таких учителей в свое время критиковали, даже оскорбительно называли «урокодателями», ставили им в пример тех, кто стремился не только «учить», но и «воспитывать», в принципе ничего не изменял. Хвалили, ругали – но платили, в основном, за обучение.

Всемерно поддерживаемая дидактическая активность исследователей, чья деятельность изначально признавалась необходимой школе и с самого начала ориентировалась на оказание школе практической помощи, приве-

ла к системному возникновению ряда далеко идущих последствий. В 1960-е годы в связи с происходящими в стране политическими изменениями «воспитатели», продолжавшие сохранять верность идеям А. С. Макаренко, глубоко понимавшие фундаментальную разрушительность такой ситуации, подняли на щит идею школьного самоуправления и демократизации. Журнал «Народное образование» стал активным проводником идей Ю. П. Азарова, Э. Г. Костяшкина, Б. М. Ширвинда, В. М. Коротова и, конечно, В. А. Сухомлинского, что не могло не привлечь внимания массовой практики именно к вопросам воспитания.

Были даже созданы институты и лаборатории воспитания, которым вменялось в обязанность решать собственно воспитательные проблемы, искать пути преодоления мероприятийно-фрагментарного подхода к воспитанию в школе. И моя диссертация, раскрывавшая разработанную мной как учителем совокупность методов, позволявших ставить воспитание во главу угла *учебно-воспитательного процесса*, была посвящена проблеме «Организации нравственного опыта учащихся старших классов» [2].

И эти усилия, хотя и не смогли сколько-нибудь существенно поколебать фундаментальные основы и целевую направленность учебного процесса, все же способствовали актуализации в общественном и исследовательском сознании необходимости повышения субъектной роли самого ученика, его личностного отношения к процессу овладения знаниями. И именно это влияние концентрированно отразилось в теории выдающегося отечественного дидакта И. Я. Лернера, отстаивающего необходимость ввода в структуру учебного процесса *эмоционального элемента* как основы формирования личностного отношения ученика. Сказалось оно и на активизации разработки концепций «развивающего обучения» Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. И, может быть, самая основная заслуга тех педагогов, которые доказывали необходимость обеспечения целостного подхода к воспитанию, основанному на субъектной активности самих учеников, состояла в том, что они, исходя из недопустимости продолжения схоластического декларирования всякого рода идеологических и дидактических принципов, тем самым буквально потребовали усиления и неотложной разработки необходимых школе позитивистских решений и действительно эффективного педагогического опыта. И, как представляется, утверждение, что с этими идеями связано движение учителей-новаторов, возглавляемое его идеологом С. Соловейчиком и «Учительской газетой», не должно и – по исторической справедливости – не может встречать возражений. И имена В. Шаталова, И. Волкова, Е. Ильина, С. Лысенковой, А. А. Дубровского и др., с невиданной полнотой выразивших в то время роль учителя, его творческого потенциала, стали олицетворением преобразующих тенденций в развитии отечественного образования. В тот же период была создана Я. С. Турбовским «Технология диагностирования массового педагогического опыта», направленная на раскрытие творческого потенциала каждого учителя и бесприммерно – снизу – вопреки всевозможным проявлениям административного давления поддержанная учительством всей страны. В 1989 г. состоялась Всесоюзная научно-практическая конференция, посвященная переводу ме-

тодической работы во всей системе образования СССР на диагностическую основу.

И все эти инновационные преобразования не только отражали принципиально новую целевую направленность развития отечественного образования, но и представляли ростки стратегического объединения теоретиков и практиков в поисках путей оптимального удовлетворения потребностей учителя. И выразителем этих тенденций был один из законов технологии диагностирования массового педагогического опыта – «невозможно обеспечить индивидуальный подход учителя к ученику, не обеспечив индивидуального подхода к учителю».

Но тенденции, столь ярко проявившиеся в 1960-е и 1980-е годы, с развалом СССР не только не получили необходимой поддержки, но и просто оказались отброшенными. Кардинально изменившаяся совокупность целей и духовно-нравственных ценностей, преследуемых в управлении системой отечественного образования, по сути, сводила всю совокупность вопросов, связанных с государственным управлением, к набору декларативных, гипертрофированно демократических докладов, доктрин и приказов. Сведение управления столь сложной системой образования к набору, несомненно, свободлюбивых призывов, открывающих безграничные возможности для решения любых проблем образования примитивно понимаемыми плебисцитными способами, не могло разрушительно не сказаться – причем тотально – на каждодневном бытии системы образования, в целом, и каждого учебного учреждения, в отдельности. И начался исторически разрушительный откат. Причем – системный, на уровне методологии, теории, методики. Система отечественного образования, оказавшись в исторических жерновах двух взаимнопротивоположных тенденций, с одной стороны, направленных на тотальное освобождение от советского прошлого, с другой – на неотложно сиюминутное, ни с чем не считающееся удовлетворение потребностей социума в образовании, все больше превращалась в эклектическое пространство, разрозненно ищущее пути выживания. И сам факт официального признания принципиально разных теоретических концепций – традиционной и наличествующих разновидностей теории «развивающего обучения» – *равнозначными основами государственного образования* – ничего другого, кроме гносеологической растерянности и потери управления образованием, не означал. В результате откровенно проявилось буквально упование, порожденное надеждами, возлагаемыми на организационно радикальные формы изменения ситуации в отечественном образовании. И заявили они о себе, как это бюрократически принято, с изменения названий. Министерство просвещения стало Министерством образования, Академия педагогических наук – тоже Академией образования. И каждая из этих раньше взаимодействующих структур начала заниматься «своими делами». Министерство – управлять, Академия – наслаждаться приобретенной свободой ни от кого и ни от чего не зависящего планирования. Нет смысла возвращаться к конкретному описанию деталей происшедшего расхождения. Важны последствия этого: кто – куда. Министерство стало административным воплощением единства идей, концепций, экспериментов, доктрин и управленческих приказов, РАО – автономной совокупностью НИИ, и каждый

заялся решением функционально «своих» проблем. Учебные учреждения – что школы, что вузы – также начали выстраивать свою деятельность, как им было удобно. И осуществляемое с таких позиций «образование» изначально лишилось своего смыслового предназначения. Ибо, оставив за собой только учебу, они начисто стали отказываться от выполнения своих воспитательных функций. И в данном контексте нет особой необходимости приводить печальные доказательства истинности этого утверждения, но к 1991 г. прошлого столетия свыше 93 % школ перестали даже планировать воспитательную работу.

Разумеется, все эти проявления «свободы» не могли не привести к самым печальным последствиям, что, естественно, потребовало «вернуть в школу воспитание». И одна из книжек, вошедших в комплект, получивший президентскую премию, впечатляюще называлась – красноречивее не придумаешь – «Воспитание?.. Воспитание... Воспитание!» [3].

Но путь от осознания актуальности проблемы до ее практического разрешения не сводится к простой и, тем более, сиюминутной реализации. И найденный выход особой оригинальностью не отличался. Известная мудрость о том, кто к кому идет: гора к Магомету или Магомет к горе – в очередной раз проявилась в беспрецедентном административно-управленческом рвении. Коль ждешь, находить в новых условиях необходимые и притом оптимальные решения нет ни времени, ни возможностей, единственная надежда на приказное решение тех проблем, которые поддаются организационным изменениям. И это, может быть, одна из возможных причин, причем она объясняет не только непрекращающееся административное и столь неэффективное реформаторство в системе отечественного образования и абсолютно не уходящую из нашей жизни актуальность вопроса «Что делать?», но и возможность исторического прорыва на принципиально другой уровень развития образования, обусловленный неотступными требованиями глобализации.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕДНАЗНАЧЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОМАТИКИ

Если глобализация коренным образом изменяет отношения между государством и личностью, если востребованность конкурентоспособности становится основным условием исторического выживания и развития страны, то педагогическое знание и его фундаментальные принципы призваны стать неукоснительно соблюдаемыми требованиями. И это так, хотя реальную осуществимость такого рода требований даже трудно представить.

Ведь у государства так много проблем и потребностей, которые в течение десятилетий считались настолько главенствующими и жизненно необходимыми, что образование со всеми его принципами и теоретическими премудростями не только не шло с ними ни в какое сравнение, но и вообще, по определению, не могло сравниваться. При этом никто не только не отрицал социальной значимости образования, а, наоборот, всемерно и во всеуслышание превозносил его. Не отвергалось даже и утверждение, что образование, как ничто другое, является экономически очень выгод-

ным и прибыльным вложением. Но никому и в голову не приходило – ни на высоком государственном уровне, ни даже в общественном сознании – видеть в педагогическом знании основу для принятия государственно значимых решений. У государства всегда были (и продолжают существовать) действительно неотложные потребности, удовлетворение которых должно признаваться и быть первоочередным. И повторяюсь – при чем здесь педагогическое знание со всеми его принципами?!

Но в *современных условиях* этот вопрос, как ни странно, не несет в себе никакой риторичности. Ведь всем понятные слова «государственный уровень», «государственные интересы», «общественное сознание» и т. д. не просто обобщенные абстракции, за ними – конкретные люди, не только стремящиеся, но и в большинстве случаев *вынужденные* руководствоваться требованиями, ничего общего не имеющими с педагогическими знаниями. И необходимость исторически вынужденного признания их личностной зависимости, а значит, и зависимости принимаемых ими решений от конкретных социальных условий, должна не только помочь нам всем понять тех, кто принимает решения, но и им – непосредственно – исходить из обязательности следовать объективно возникающим в реальной действительности требованиям.

Но, как оказывается, дело здесь совсем не в каких-то абстрактных и усвоенных в годы учебы – в основном, для сдачи экзаменов – знаниях, а в их парадоксально возникшей исторической востребованности.

И значит – эти знания, доселе воспринимаемые и оцениваемые как некое проявление эрудиции и не более, волею истории превращаются в совокупность требований, от которых – *единственно!* – зависит конкурентоспособность исторического бытия и развития государства в условиях глобализации. И получается, что педагогическое знание, его фундаментальные основания – принципы, вобравшие в себя опыт природного и социального становления человечества, исторически объективно приобретают характер *аксиом*, с которыми априори нельзя не считаться. Причем аксиом особых, по природе своей принципиально отличных от принятых в научном мире.

Ведь если аксиома трактуется и как «положение, принимаемое без доказательств», и как «неоспоримое, бесспорное положение, очевидная истина, не требующая доказательств», и как «очевидность, ясная сама по себе и бесспорная истина, не требующая доказательств», как «очевидная истина, утверждение, принимаемое на веру», и даже как «положение, принимаемое без доказательств», то педагогические принципы, исторически возводимые на аксиоматический уровень, изначально исходят из многовековой *природосообразной доказанности*. Гениальность великого Я. А. Коменского в том и состоит, что сформулированные им принципы являются не плодом умозрительной рефлексии и формально-логических умозрений, а *проистекают из природосообразной сущности человека, как и всего живого*. И поэтому – изначально – они являются не *благими пожеланиями и рекомендациями*, а постигнутой сущностью требований, порождаемых естеством и природой самого человека. И вопрос их соблюдения или несоблюдения в современных условиях становится жизненной, исторически поставленной перед нами вместо вариативного множества

выборов, жесткой альтернативой – *быть или не быть*. И, таким образом, вся совокупность проблем, связанных с выбором необходимого оптимального решения, оказывается в прямой зависимости от нашей способности решить *две органически взаимосвязанные задачи*.

Суть первой – отражение исторически возникшей фундаментальной потребности государства и общества в качественном образовании для *каждого ученика*. Не многих, не большинства – каждого. И не обучения, а именно *образования* – как органически неразрывного единства обучения и воспитания. Единства, которое всегда, без каких-либо исключений, возвращает процессу образования его сущностный смысл: *обучая – воспитывает, воспитывая – обучает*.

Естественно, что решение такой многоуровневой задачи необходимо потребует не только переосмысления многих методологически исходных установок и традиционно сложившейся практики, но и системно-целостного объединения целей обучения и воспитания и на протяжении всего учебного процесса, и в каждый момент его протекания. Ведь именно эта взаимоисключающая и неустраненная противоречивость процесса образования обусловила возникновение дидактики как автономной области знаний и, тем самым, пусть вынужденно, разорвала его формирующую целостность.

Но ведь историческая вынужденность возникновения дидактики, стремящейся ответить на вопрос «как учить», не только исторически *оправдывает* дидактику, но и требует системного осмысления всей совокупности проблем, которые, образно говоря, потребовали разрыва искомой целостности процесса образования. Ведь без выявления этой причинной обусловленности не представляется возможным решить проблему формирующей целостности учебно-воспитательного процесса. И, надо признать, что ответ на этот вопрос (или, по крайней мере, возможный вариант ответа) получен и сформулирован в разработанной и широко апробированной в массовой практике технологии *педагогического целеполагания* [2]. И суть найденного ответа – в раскрытии путей преодоления парадоксальной противоречивости образования, изначально вынужденного решать две лежащие в разных плоскостях задачи. *Предметно-функциональную* – обусловленную необходимостью достижения фрагментарно-предметных целей, и *лично-формирующую* – отражающую, в сути своей, целостность процесса образования. И искомая технология, выражающая исключительную специфичность собственно *педагогического целеполагания*, раскрывает пути решения столь сложной проблемы. Методологическая новизна и значимость найденного решения в том, что образование как целенаправленный процесс представляет собой объективно жестко иерархизированную совокупность соподчиненных, но *принципиально разных целей*, реализуемых в разные промежутки времени. *На каждом уроке, при прохождении программной темы, в течение учебного года, в течение всех лет обучения*.

И, наверное, гносеологическая необходимость отметить, что природа существования такого вида и такой диалектически-парадоксальной специфичности задач провидчески отражена еще в ряде *апорий Зенона*. Так, в апории «*Стрела*» вызывающе парадоксально утверждается, что *летя-*

шая стрела, по сути, неподвижна. И объяснение этому феномену в том, что, если в каждое мгновение движение стрелы может быть точно зафиксировано и, по сути, без этой мгновенной фиксации сам полет невозможен, то, следовательно, ее полет, естественно и формально-логично, представляет собой последовательную цепь таких мгновений. И не больше. И за этой игрой великого ума – не проявление схоластического беспредела, а столь же великая тайна существующих, но ускользающих от нас задач, которые не только ждут, но и все чаще (по крайней мере, в современной физике) обретают решение. И не случайно все, что связано с апориями, не только нашло свое отражение в тезисах античного скептицизма и, тем более, в т. н. Антиномиях чистого разума И. Канта, но и оказало свое влияние на развитие логики и теории познания [4]. И ведь, действительно, за парадоксальностью Зеноновских апорий скрывается диалектическая противоречивость *возникающей* целостности реальной действительности. И любое движение, любая разновидность развития и любого целенаправленного процесса не может не представлять собой единства конкретного мгновения – во всей его многофакторной зависимости и специфичности – и целостного процесса, частью – *не только составной, но и образующей* – которого оно – мгновение – является. И можно без сомнения утверждать, что именно методологическое игнорирование этого неустраняемого в своей противоречивости единства, очевидно проявляющееся в гипертрофированности функциональной значимости каждого учебного предмета, – является одной из основных причин разрыва целостности учебно-воспитательного процесса и, следовательно, его формирующей неэффективности.

Технология педагогического целеполагания, раскрывающая пути функционально-системного преодоления этой противоречивости, позволяет в каждом конкретном действии одновременно исходить не только из функционально-программно определенных целей, но и из фундаментальной совокупности целей, вытекающих из итоговой целостности процесса образования, осуществляемого в течение многих лет. И, таким образом, искомая технология обеспечивает в каждое мгновение процесса образования его итоговую формирующую направленность.

Но реализация сколь угодно эффективной технологии в образовании, в свою очередь, зависит от мастерства и профессионализма учителя. И получается, что только через учителя школа получает возможность эффективно решать проблему индивидуализации образования. И опять-таки не как абстрактно-желанной цели, а, исходя из требований глобализации, в буквальном смысле, по отношению к каждому ученику. Но, как известно, исходя из технологии диагностирования массового педагогического опыта, не только беспрецедентно широко апробированной в условиях массовой практики, но и ставшей теоретической основой для организации всей методической работы в образовании СССР [5–9], «невозможно обеспечить индивидуальный подход учителя к ученику, не обеспечив индивидуального подхода к учителю». И такой подход осуществим на основе диагностического выявления не только запросов и потребностей, испытываемых учителем, но и его творческих предложений и идей, реализуемых в личном опыте. Причем, не абстрактно-усредненного учителя вообще, а со-

вершено конкретного, работающего в конкретном учебном учреждении. И разработанная «диагностическая анкета», где отражаются запросы и творческие предложения конкретного учителя, становится той информационной основой, которая позволяет системно использовать потенциальные возможности не только педагогического коллектива, но и всей системы отечественного образования, включая вузы и институты повышения квалификации. И, таким образом, декларативно провозглашаемая необходимость обеспечения индивидуального подхода к подготовке и переподготовке учителя превращается в реально осуществляемую на всех уровнях системы отечественного образования практику. Это было обосновано и доказано на Всесоюзной научно-практической конференции, посвященной организации методической работы учебных учреждений СССР на диагностической основе. Все структурные звенья системы, начиная от конкретного учебного учреждения и кончая самыми высшими органами управления развитием образованием страны, получали возможность целенаправленно прилагать свои усилия для программно-планового решения задач, порождаемых потребностями всех учебных учреждений, отдельных регионов, каждого учебного учреждения и каждого учителя.

В связи с этим представляется необходимым вернуться, не вдаваясь в дискуссионные споры философов, к апориям Зенона. Ибо именно технология диагностирования массового педагогического опыта не только не позволяет согласиться с утверждением, что «апории Зенона не разрешены и поныне», но и, наоборот, исходит из их реальной разрешимости. Причем, даже в том случае, если столь категоричное утверждение не во всем согласуется с некоторыми высказываниями создателя этих апорий.

Если обратиться к любой по-настоящему продуктивной теории, то одним из основных критериев ее фундаментальной состоятельности может являться способность обогащаться новыми смыслами, порождать новые смыслы и, не превращаясь в догматическую омертвелость, приращать происходящими в жизни и науке изменениями. С этих критериальных позиций технология диагностирования массового педагогического опыта может являться убедительной иллюстрацией величайшего смысла, заложенного в апорию «Песчинка и гора». И сказанное – не преувеличение смысловой значимости этой, не имевшей решения апории. Ведь, действительно, как «схватить» реальную неуловимость перехода песчинок в «гору»? А в технологии диагностирования массового опыта этот момент достаточно просто улавливается. И только потому, что «каждая песчинка», в роли которой выступает *каждый конкретный учитель*, имеет не только имя, отчество, фамилию, но и фиксированно-определенное место работы и жительства. Что – при любом количестве и на всех структурных уровнях системы образования – позволяет решать проблемы, относящиеся к «горе» и к каждому отдельному учителю.

Таким образом, система отечественного образования располагает определенной готовностью решать поставленную глобализацией *первую задачу* обеспечения конкурентоспособности личности учащегося, основанной на индивидуализации подхода к учителю.

Но если к решению первой задачи можно приступать на основе уже существующих технологий, то решение *второй задачи* требует методо-

логически контекстной проработанности проблемы критериев, с позиций которых может осуществляться выбор – пусть не единственного – *но обязательно продуктивного для развития образования в современных условиях решения*. И исходной основой для такой проработанности является, как отмечалось, признание конкурентоспособности личности как фактора обеспечения исторически востребованного уровня развития отечественного образования. И, следовательно, той «точкой опоры», от которой можно критериально отталкиваться, и является в условиях глобализации *педагогическая аксиоматика*. И как всякая система «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА», по определению, не может не иметь своей структуры. Но и в этом случае все определяется специфическими особенностями процесса образования, его генетической *дихотомичностью*, создаваемой сущностными различиями *знаний и практической деятельности*. При всей очевидности взаимосвязи между «знаниями» и «практической деятельностью» *знать – не значит уметь*. И именно отсутствие этой, образно говоря, линейной обязательности исторически обрекало на разрыв не только связку «теория – практика», но и обрекало фундаментально исходные принципы педагогики – на особое проявление декларативности, когда всем понятно, что так и только так нужно делать, но в реальной действительности это оказывается недостижимым.

Но дилеммная жестокость глобализации, исторически вынуждающая государство и общество признавать конкурентоспособность личности своей самой приоритетной целью, коренным образом изменяет ситуацию. И, тем самым, реально возвращает фундаментальным принципам педагогики их сущностно формирующую значимость и превращает их в методологическую основу принятия в образовании решений, гарантированно не допускающих возникновения негативных, социально разрушительных последствий.

И, следовательно, если ребенок – его развитие, его системное разностороннее становление – изначально ставится в прямую зависимость не от наших намерений и целей, *а от его отношения к этим намерениям и целям*, чего невозможно добиться без обязательности опоры на его природную готовность к восприятию внешних, оказываемых нами влияний, то любое намерение, любой замысел, любая цель ставятся в прямую зависимость от *педагогического принципа природосообразности*. И малейшее отступление от его требований должно априори *исключать в образовании* возможность принятия сколь угодно важного решения.

Выделение принципа природосообразности, его требований как исходной основы принятия в образовании решений является не только первым условием создания педагогической аксиоматики, но и системной основой создания ее разноразмерной структуры. Ведь образование – *целенаправленный процесс*, и, следовательно, в этой структуре должна быть представлена последовательность переходов от одного исходно выдвигаемого методологического принципа к разноразмерной совокупности аксиом, которыми необходимо руководствоваться и при разработке теоретического документа, и при принятии решений, и при их реальном практическом воплощении. И, исходя из признания аксиоматической непреложности одного из основных фундаментальных принципов – принципа *приро-*

досообразности, проистекает необходимость признания столь же аксиоматической непреложности *принципов адаптации и преемственности*. Ведь именно они определяют диалектичную сущность объективно протекающего процесса развития, и невыполнение именно их требований буквально обрекает на безрезультативность любые предпринимаемые усилия. Как известно, без выполнения требований принципа адаптации ничто живое не может не только по-настоящему приспособиться к окружающим условиям, но и просто выжить, а без выполнения требований принципа преемственности невозможно обеспечения процесса поступательного развития. Так педагогическая аксиоматика проявляет себя как фундаментально объективная основа образования как *целенаправленного процесса*.

Но здесь необходимо одно уточнение, суть которого в том, что без понимания не только жизненной значимости каждого из этих принципов, но и фундаментальных различий между ними (что, к сожалению, в отечественном образовании не всегда, мягко говоря, проявляется), достижение позитивных результатов на этой основе будет весьма затруднительно. Особенно в тех случаях, когда «принцип адаптации» выдается за сущностно противоположенный ему «принцип преемственности».

В данном контексте нет необходимости углубленно вдаваться в рассмотрение этой проблемы, но даже такой пример, как стремление выдавать отношения между школой и вузом за осуществление требований преемственности, в то время как именно эти требования жестко попираются, неопровержимо отражает сложившееся в отечественном образовании отношение к этим принципам и их содержательную трактовку.

А между тем, дело не только и не столько в соблюдении этих педагогических аксиом, сколько в *управляемом взаимодействии между ними*. Конкурентоспособной личностью в одночасье ребенок не становится, и только от взаимодействия между принципами зависит эффективность этого процесса. И не от *каждого из них*, а именно *от их взаимодействия*. И то, что психологи называют *субъектностью*, представляет собой, по сути, воплощенную гармонизацию взаимодействия между адаптацией и преемственностью. А эта искомая гармонизация определяется педагогически осуществляемой *мерой соотношения* между ними. И если процесс образования личности отразить в динамически изменяющейся цепочке символов, где «S» как субъект – учитель, а «O» – объект и «S» субъект – ребенок, то процесс взаимодействия между ними может быть представлен как $S \Leftrightarrow O \dots S \Leftrightarrow Os \dots S \Leftrightarrow SO \dots S \Leftrightarrow So \dots$ и только затем $S \Leftrightarrow S$. То есть субъектность как системная характеристика сформированной личности хоть и не дается рождающемуся ребенку по наследству, но она – *результат его собственных, педагогически побуждаемых усилий*. И именно системная целенаправленность педагогических побуждений и представляет собой процесс динамически изменяющейся гармонизации требований – исходных в своей формирующей значимости – принципов педагогики: природосообразности > [адаптации \Leftrightarrow преемственности].

И если исходить из методологической состоятельности вывода, отраженного в этой цепочке символов, то структурная основа педагогичес-

кой аксиоматики может быть образована всей совокупностью принципов, системно представленных и обоснованных в теории Я. А. Коменского и, тем самым, обеспечивающих переход от исходных теоретических установок непосредственно к целям, требующим практической реализации. Ибо великий педагог при разработке своего учения изначально исходил из особой природы образования, органично представляющего неразрывное триединство: *исходных методологических установок, теоретических знаний и практической деятельности*. И самым главным в указанном учении является вот что: концептуально отстаиваемое триединство обусловлено одним (и притом единственным) условием. И условие это – сам ребенок.

И поэтому разработанная Я. А. Коменским совокупность фундаментальных принципов, представляющих собой исходную в своей методологической значимости *критериальную основу* для принятия в образовании любого решения и оценки любого практического действия, дополнена вытекающими из них, но принципиально другими принципами, которыми призваны руководствоваться педагоги. И не потому, что это административно требуется, а именно потому, что не преподавание отдельно взятых предметов, а формирование личности – определяющая цель и итоговый результат учебно-воспитательной деятельности.

И именно поэтому – только и единственно – для достижения такой цели – что по-настоящему не оценено ни в истории педагогики, ни в специальных работах, посвященных Я. А. Коменскому, – *в XVI в. священнослужитель* становится создателем *педагогической науки*, то есть совокупности знаний, не только не сводимых к верованию и произвольному проявлению чьих бы то ни было желаний и намерений, а, наоборот – изначально подчиняющих эти намерения *объективным, независимым от человека закономерностям*. И, тем самым, можно утверждать, уже тогда заложившим позитивные основы *светской школы и светского образования*.

И просто диву даешься, вчитываясь в смысловую значимость выдвинутых великим педагогом принципов, которым должен следовать каждый учитель и которым должна следовать *массовая школа*. Ибо каждый из них, сформулированный в период средневековья, отстаивает необходимость идти *от ребенка, вместе с ребенком, ради ребенка*, что не только не утратило по сей день своей актуальности, а, наоборот, возвращает образованию его гуманистическую мессианскую предназначенность.

И даже простое перечисление этих принципов не может не поражать величиной исторической прозорливости, проявленной их создателем. Ведь, предлагая в качестве фундаментальных основ целенаправленной педагогической деятельности:

- принцип сознательности и активности;
- принцип наглядности;
- принцип постепенности и систематичности знаний;
- принцип упражнений и прочного овладения знаниями и навыками,

Я. А. Коменский, по сути, создал новый мир, *миф образования*, в котором все – содержание, методы, отношения, цели – изначально, в отличие от социума, подчинялось только одному закону – закону природосообраз-

ности естества ребенка. И гениальность педагога Коменского в том и состояла, что именно в этом признании принципиального отличия мира образования, его отношений и методов от окружающего его социума и возникла историческая возможность эффективного практического осуществления необходимой социуму предназначенности образования. Ведь сам факт утверждения принципа *сознательности и активности*, изначально немислимый не только *без понимания, но и критичности мышления* самого ребенка и осознания не только возможностей, но и необходимости проявления *личностной активности*, требовал и вносил коренные изменения не только в методику обучения, мировоззренчески значимые взгляды на ученика и отношения к нему и с ним, но и в формирование отношения ребенка *к самому себе*, что и становилось фундаментальной основой образования как процесса формирования личности. И в те или иные исторические периоды, в тех или иных странах – о чем позволяет судить не только история, но и современность, – хоть и по-разному и в разной степени, так или иначе, но обязательно проявлялись и заявляли о себе эти великие, судьбоносные для человечества прозрения педагога Я. А. Коменского.

Естественно, что и образование России, что дореволюционной, что послереволюционной, не могло не вобрать в себя очень многое из аксиоматической сущности этого учения. И если прибегнуть к сравнениям, то его учение можно уподобить великой теории К. Циолковского, которая до поры до времени находилась в арсенале научного знания. Признавалась, фрагментарно изучалась, но практически не использовалась. Но развитие общества и развитие науки «догнали», образно говоря, гениальный замысел и великую идею, и произошло чудо претворения фантазии в реальность – слились воедино «теория и практика». Время не только потребовало, но и смогло усилиями талантливых продолжателей воплотить в жизнь эту идею, сделать ее повседневной реальностью. И дальнейшее будущее космонавтики, действительно поражающее воображение, станет просто очередным шагом в развитии великой идеи великого ученого – К. Циолковского.

И пусть не во всем это сравнение точно, но идеи Я. А. Коменского, вытекающие из его учения принципы, которые образуют основы педагогической аксиоматики, станут и не могут не стать в условиях глобализации единственно необходимым условием поступательного исторического развития системы отечественного образования.

К счастью, не только идеи Я. А. Коменского убеждают в жизненной востребованности педагогической аксиоматики, но и многовековая деятельность педагогов, для которых его взгляды и принципы становились личностными мировоззренческими установками, и которые стремились видеть не в обучении и не в мероприятии воспитании, а в образовании как формирующей среде реальную возможность формирования личности. Исторически известный опыт таких великих отечественных педагогов, как С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, а также разработанные такими отечественными педагогами-исследователями, как В. А. Сухомлинский, И. Я. Лернер, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, концепции – при всем их различии – не только неопровержимо доказывают историческую жизненность

и значимость педагогических принципов в функционировании и развитии образования, но и вносят свой, по сей день не оцененный вклад в разработку проблемы педагогической аксиоматики.

Но именно неотложное решение этой проблемы в условиях глобализации становится для отечественного образования воплощением исторически востребованной потребности времени.

Послесловие

Меня как педагога не то что занимала, а по-настоящему волновала, откровенно говоря, проблема ничтожной роли сознательности в проведении людей. Долгие годы, занимаясь проблемой преступности, я не встретился ни с одним фактом, когда бы совершающий тот или иной проступок не понимал, что «это – нехорошо». Причем, как правило, даже очень хорошо понимал, что это, наоборот, плохо, но стремился использовать свое замечательное и всесильное сознание, чтобы если и не уйти от наказания, то хоть как-то оправдать себя. И не только в глазах других, но и, бывает, в своих собственных. И эта способность «сознания» буквально прогибаться и приспособливаться к желаниям самого человека, находить ему всякого рода объяснения и оправдания и перед другими, и – что просто «замечательно» – перед самим собой, не знает предела. А как эта удивительная способность служит лени, необязательности, безответственности и прочим человеческим слабостям – не передать словами! Судя по реальным человеческим поступкам, даже на очень раннем этапе жизни ребенка, возложение на его сознательность роли ответственного весьма и весьма сомнительно.

И ссылаюсь я на эти бесчисленные, характеризующие соотношение сознательности человека и его действий примеры, чтобы, с одной стороны, в очередной раз, вслед за Макаренко, подчеркнуть бессилие «парной педагогики», в сути своей не только не понимающей субъектной природы ребенка, но и отрицающей необходимость такого понимания, с другой – хотя это и может показаться парадоксальным – подчеркнуть, что именно *сознательность* как фундаментальный принцип образования, а не обучения, является основой формирования личности. Именно личности, определяющей характеристикой которой изначально и является органический сплав слова и дела, слова и поступка, поступка и осознаваемой ответственности. Личности, способной аналитически воспринять любую информацию, любую точку зрения и самостоятельно принять подлежащее осуществлению решение. И поэтому сознательность, формируемая в процессе образования, изначально принципиально отличается от всего того, что является линейным результатом внешних требований, ограничивающихся правильно воспроизводимым под их давлением ответом и поступком. Сознательность, основанная на соответствии принципу природосообразности, изначально исходит из личности не абстрактных учеников, а *каждого ребенка*. И именно это является основой формирующей целостности образования как целенаправленного процесса, немислимого без заинтересованности самого ребенка, без его деятельностной активности,

без педагогического обеспечения предметного обучения как *средства – а не цели!* – становления и творческой самореализации личности.

Образование как целенаправленный процесс по своей смысловой и социальной предназначенности, будучи нерасторжимым единством обучения и воспитания, может в реальной действительности становиться таковым только на основе исходно-фундаментальных принципов педагогики. И только благодаря этому оно способно обеспечивать эффективность самого сложного социального процесса – формирования личности, востребованной временем. В условиях глобализации это означает – *конкурентоспособной личности*. И педагогическая аксиоматика, исторически вбирающая в себя бесценность опыта формирования ребенка, опыта, основанного не на формальной требовательности, а на пробуждении личной познавательной активности, требующей от каждого ребенка реализации именно тех качеств, которые становятся фундаментальной основой проявления и его знаний, и его личностно-значимых духовно-нравственных ценностей, и его поступков, и его готовности самостоятельно принимать решения и проявлять необходимые волевые усилия для их реального воплощения в жизнь. Рождающийся ребенок обязательно вырастет и, как говорится, станет человеком. Но все дело в том, что только фундаментальные принципы педагогики, составляющие основу педагогической аксиоматики, гарантированно способны ответить – *каким*.

Признание необходимости целенаправленного использования педагогической аксиоматики способно задать отечественному образованию тот исторически востребованный уровень функционирования и развития, который обеспечит в условиях глобализации качество и эффективность формирования конкурентоспособной личности.

...К сожалению, я могу предположить, что идея о судьбоносной роли педагогической аксиоматики в современном отечественном образовании не только не встретит восторженной поддержки, а, наоборот, может натолкнуться на откровенное обвинение в создании очередной педагогической панацеи. Тем более со стороны тех, кто привык действовать и рассуждать по инерции, и кому, в первую очередь, казалось бы, надлежит осознать надвигающуюся в своей губительной разрушительности опасность, и именно поэтому увидеть в педагогической аксиоматике историческую возможность для обеспечения поступательного развития системы отечественного образования. И если быть до конца объективно-откровенным, то именно для такой критики наше суровое и беспредельно противоречивое время дает множество трудно опровергаемых оснований. К тому же, и глобализация, о которой ведется речь, не всем представляется таким страшным молохом, от которого надо немедленно искать пути исторического спасения. Ведь, как говорится, нас (по крайней мере, многих) еще «жареный петух не клюнул».

Но если мы действительно понимаем историческую необходимость формирования конкурентоспособной личности, если мы действительно признаем происшедшее превращение отечественного образования в фактор обеспечения безопасности страны, то нам придется находить и использовать множество средств, и одним из них, несомненно, является искомая педагогическая аксиоматика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Королев Ф. Ф.** Проблемы теории воспитания: сб. ст. – М. : Педагогика, 1974. – Ч. 1. – 274 с.
2. **Турбовской Я. С.** Организация нравственного опыта учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1964. – 260 с.
3. **Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
4. **Хазарзар Р.** Апории Зенона. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zehoooh.narod.ru/aporta.htm>.
5. **Турбовской Я. С.** Изучение и обобщение педагогического опыта на основе диагностирования // Советская педагогика. – 1984. – № 11. – С. 59–62.
6. **Турбовской Я. С.** Прогностическая роль передового педагогического опыта // Советская педагогика. – 1985. – № 9. – С. 58–60.
7. **Турбовской Я. С.** Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 50–55.
8. **Турбовской Я. С.** Рождено потребностью жизни // Народное образование. – 1988. – № 10. – С. 16–19.
9. **Турбовской Я. С.** Система вместо стихии // Народное образование. – 1988. – № 11. – С. 26–30.

Принята редакцией: 28.02.2013