

## Раздел V НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ, ДИСКУССИИ

### Part 5. SCIENTIFIC COMMUNICATION AND DISCUSSIONS

---

---

Член редколлегии нашего журнала, доктор педагогических наук, известный ученый, автор многочисленных работ, изданных не только в нашей стране, но и за рубежом Яков Семёнович Турбовской станет ведущим рубрики «Профессионализм – системная основа конкурентоспособности отечественного образования». Много лет проработав в школе, педагогическом вузе, заведующим лабораторий «Методология педагогической науки», «Методологические основы изучения педагогического опыта», «Философия образования» в ИТИП РАО, став президентом Академии творческой педагогики, председателем Совета директоров школ России и стран СНГ, ведущим круглого стола при Политехническом музее «Школа и время», членом общественной палаты по образованию г. Москвы, Яков Семёнович Турбовской как исследователь сумел разработать и создать ряд концептуально обоснованных методик и технологий, широко используемых массовой практикой. В частности – диагностирования массового педагогического опыта, педагогического целеполагания, управляемого взаимодействия педагогической науки и образования и – что особенно для образования в современных условиях значимо – концепцию философии образования, основанную на специфических особенностях мира образования как проектно развиваемой действительности и педагогическую аксиоматику как фундаментальную основу принятия адресованных образованию управленческих решений.



В его выступлениях на основных телевизионных каналах, СМИ, фундаментальном труде «Вторгаясь в жизнь: позиция педагога», ежемесячно

проводимом всероссийском вебинаре «Инновационное развитие отечественного образования» на щит подымается проблема профессионализма как критериальной основы исторически востребованного процесса формирования конкурентоспособной личности, обеспечиваемого органичной неразрывностью единства теории, практики и личностной ответственности не только руководителя, но и каждого учителя и преподавателя вуза.

DOI: 10.15372/ PЕМW20150423

УДК 37.01

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА: НА РАСПУТЬЕ...<sup>1</sup>

*Я. С. Турбовской*

*д-р пед. наук, профессор, зам. заведующего лабораторией теоретической педагогики и философии образования ИСРО РАО, Москва, Российская Федерация, e-mail: jakov@psk-net.ru*

*Turbovskoy, Ya. S.*

*Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, e-mail: jakov@psk-net.ru*

Произошли радикальные изменения в РАО: создан новый Устав, перешли в прямое подчинение МО РФ реорганизованные исследовательские институты – и всё эти преобразования изначально подчинены продекларированной заботе об отечественном образовании и более эффективном использовании кадрового потенциала академии. Но вот что странно – столь значимое для отечественного образования событие не вызвало скольконибудь серьёзного общественного оклика. И, как бы, получается, что есть педагогическая академия, что нет её – разницы нет. А ведь отечественное образование испытывает такие – и при этом непридуманные – а реальные потребности, от неотложного удовлетворения которых не уклониться. И вопросы: «Как их оперативно удовлетворять?» и – «Как может быть для этого использован потенциал исследовательских институтов РАО?» – не могут не требовать поиска столь необходимых ответов. И я полагаю, что именно эти размышления о причинах, приведших РАО к столь незавидным результатам, и выдвинутая совокупность предложений, исходящих из фундаментальных особенностей плановой исследовательской деятельности, будут способствовать удовлетворению насущных потребностей отечественного образования.

Тем более что вопросы о неотложной необходимости выявления путей целенаправленного использования потенциала педагогической науки подымаются на страницах журнала «Профессиональное образование в современном мире», для которого ничего важнее, чем обеспечение конку-

---

<sup>1</sup> Материалы даны в авторской редакции.

рентоспособности отечественного образования в современных условиях, нет и быть не может.

Помните, в какую ситуацию попал сказочный герой, которому нужно было, оказавшись на развилке дорог, выбрать единственно верную. Вот и мы все, так или иначе причастные к отечественному образованию и педагогической науке, оказались в очень схожей ситуации. Развал СССР и эти два десятилетия породили такой массив неубывающих проблем, что поневоле начинаешь приходить в уныние, не зная, как из всего этого выбираться. Ведь сейчас в образовании такая ситуация, что какого вопроса ни коснись – проблема. К тому же те, кому, казалось бы, надлежит расчищать эти, образно говоря, авгиевы конюшни, сами оказались буквально не то что отстраненными, а за ненужностью – отброшенными на обочину.

И, к сожалению, речь не о вымышленной творческим воображением сказочника несправедливости, а о реальной педагогической науке в лице РАО. И несмотря на то что изредка даже раздаются голоса, в которых так или иначе оценивается деятельность злосчастной академии, в реальной действительности, как бы, ничего особенного и не произошло. И, перефразируя трагичность известного Светловского стиха, можно констатировать, что «никто не заметил потери бойца...» и никого происшедшее не взволновало. И всё же какое-то вялое и преимущественно локальное шевеление налицо, и по инерционно сложившейся традиции началось кулуарное выяснение вслед ушедшему поезду, «*кто виноват*». И именно этому аспекту происшедшего события посвящена искренняя и по-настоящему буквально трагедийная статья А. Абрамова, опубликованная на страницах известного издания «Эксперт онлайн»<sup>2</sup>.

Кто спорит, конечно, можно и, может быть, даже нужно об этом говорить, делясь, не выходя за пределы таких же пострадавших, наболевшим, но в действительности и, к сожалению, это значит не только не видеть самого главного – в открытую проявленного обществом безразличия к её судьбе, но и, по сути, уводить от насущной необходимости даже пытаться разобраться, как и почему такое стало возможным.

А ведь за этим нескрываемым безразличием общества к судьбе *педагогической академии*, специально созданной в тяжкие годы войны и, казалось бы, жизненно необходимой каждому человеку, каждой школе и каждому учителю, и суть той проблемы, без осмысления которой ни на что надеяться не приходится.

И так в очередной раз, как всегда, получается, что на поверхности столь непростой проблемы – люди, их отношения и поступки. И кто-то из них по определению виноват в происшедшем. И набор раздающихся гневных тирад падает на благодатную почву общественного восприятия такой критики. Ведь действительно особо и доказывать не надо, что многое зависит от людей. И кто-то из них должен быть признан виновным в происшедшем, что и будет очередной гарантией правильности и общественной необходимости аналитического осмысления происшедшего. Указать на виновного, привести ряд убедительных примеров его негативных поступков

---

<sup>2</sup>Абрамов А. Размышления о педагогической науке. 3.09. Эксперт онлайн.

в прямом сопоставлении с поступками других, возражавших ему людей, и значит не только проявить личностную принципиальность, но и предостеречь общество от повторения таких же ошибок.

В результате в общественном сознании всё больше и настолько отождествляются два принципиально разных понятия «вина» и «причина», что и искать других объяснений не нужно и – буквально – смысла не имеет.<sup>3</sup>

И нет даже необходимости обращать внимание на такую удивительную в своей универсальности деталь, как полное совпадение целей и логики, с позиции которой буквально десятилетия – что в СССР, что сейчас – решались действительно судьбоносные для академии вопросы.

И это притом, что в академии были разные люди, и не всегда они в равной степени руководствовались интересами государства и общества, и, конечно, между этими людьми, выражаясь высокопарно, велась – и не всегда по джентльменским правилам – борьба, и кто-то в этой, буквально подковерной схватке, побеждал, а кто-то проигрывал. И, естественно, победители публично, в открытую радовались, проигравшие – огорчались и искали сочувствия.

Но, как-то так получалось, что победители своим приходом олицетворяли надежды на будущее, вселяли веру в грядущие преобразования, в выполнение своих замечательных обязательств, которые во многом и помогали им победить. Пришедшие к власти в педагогической академии изначально возносились вверх на крыльях своих программных обязательств. И именно публичная убедительность этих эмоционально произносимых обязательств была тем эскалатором, который подымал всех рвущихся к желанной цели. И это – не набор умозрительных выводов, а отражение того, что в течение десятилетий уже начало происходить в АПН СССР, а теперь – только контрастнее и, прошу прощения, бессодержательнее – в РАО.

**Точка отсчёта.** С 1960 года – с момента поступления в аспирантуру Института теории и истории педагогики АПН СССР – моя судьба связана с академией. И то, о чём я собираюсь, а точнее, считаю своим долгом, написать, может быть объяснено одним, но очень ёмким и многое говорящим словом – *свидетельствую*. И находясь в этой среде в течение пяти с лишним десятилетий, я буквально вынужден отнестись к происходящему в наши дни с академией и её институтами, как внешне, казалось бы, целенаправленному, но в действительности во многом спонтанно инерционному процессу, который и привёл её к нынешнему состоянию.

...Спросите у сегодняшнего аспиранта, как он оценивает годы своего обучения, насколько ему интересно творчески живётся, и, не рискуя ошибиться, вы не услышите эмоционально вдохновенного ответа. Я же, вчерашний провинциальный учитель, о годах своей аспирантуры ничего другого, кроме восторженных восклицаний, произнести не могу.

Не мог не вызывать буквально подросткового восторга каждым своим поступком директор института Фёдор Филиппович Королёв, вернувшийся к руководству институтом после наветного тюремного заключения. И несмотря на это, являвший собой живой и яркий образец служения науке

<sup>3</sup>Турбовской Я. С. Метаморфизм науки как угроза национальной безопасности / Философия образования. – 2014. – № 1 (52).

и бывший для всех нас реальным примером гражданской и научной принципиальности. И мне очень жаль, что я буквально лишен возможности остановиться даже на отдельных фактах высокого благородства, не унижающей собеседника эрудиции и верности каждому своему слову, определявших его отношение к людям.

И каждого из нас не могла не восторгать атмосфера институтских бескомпромиссных дискуссий, и не мог не восхищать своим умением превращать в этих спорах даже, казалось бы, известные цитаты в живое, помогающее находить нужные решения слово Александр Михайлович Арсеньев, также впоследствии ставший директором нашего института.

Гражданское мужество этих руководителей, ни перед кем не прогибавшихся, когда решались судьбоносные вопросы не только для института, но и для конкретного человека, было той животворной основой, на которой и благодаря которой реальная жизнь и педагогика обретали нерасторжимое единство. И создаваемая на этой основе творческая атмосфера не могла не плодоносить.

И это при них пришли в науку ставшие по-настоящему крупными исследователями Э.Г. Костяшкин, Б.Е. Ширвиндт, Ю.П. Азаров, это при них аспиранты с первого дня и при этом на равных включались в деятельность лабораторий, это он, Ф.Ф. Королёв, не только поддерживал В.А. Сухомлинского, не только включал его в состав авторского коллектива по подготовке институтских плановых работ, но и, собрав группу сотрудников, специально и в чём-то даже демонстративно посетил его Павлышскую школу.

Это сейчас можно в таких поступках не видеть ничего особенного, а в те годы, когда буквально велась травля В.А. Сухомлинского, немногие были способны на такое. И – особенно значимо – что эти руководители, понимая, что одна ласточка весны не делает, стремились не создавать «команды», окружая себя не «своими людьми», а талантливыми и творческими исследователями. И именно они – жёсткие и несговорчивые – Занков, Вейкшан, Данилов, Есипов, Болдырев, А.И. Пискунов, Гмурман, Гурова, Полякова, Новикова, Скаткин, Лернер, Журавлёв, Цейтлин, Зорина и многие другие, собранные и поддерживаемые этими руководителями, создавали ту атмосферу, без которой само слово «педагогическая академия» превращается в профанацию. И думаю, что не только для меня эта реально существовавшая в институте творческая атмосфера, вбирающая в себя историю образования, органично объединяющая великих утопистов, зарубежных и отечественных мыслителей и педагогов, была буквально животворным источником духовного бытия и профессионального становления каждого сотрудника института. И в этой атмосфере буквально живого по степени проявляемого интереса к Ушинскому, Пирогову, Каптереву, Шацкому, Ривесу, Макаренко и многим другим выдающимся педагогам не было ни формального и по сути бездушно-удручающего цитирования, ни плагиата, ни удушающего влияния казенно понимаемой идеологии. Наоборот, трактуя, как и все, педагогику как прикладную философию, ведущие исследователи института стремились использовать на благо образования то лучшее и, несомненно, продуктивное, что было в марксизме-лениниз-

ме. И именно отношение в тот период к марксизму-ленинизму как критериальной основе научного познания может не только помочь системно осмыслить и раскрыть процессы развития педагогического знания, но и выявить причинную обусловленность происшедшего с РАО. И для этого нам не обойтись без соотнесения настоящего положения в образовании с не столь уж далёким прошлым.

**«Советская педагогика» как особый этап развития научного знания.** Но для такого признания очень важно осознать то, что, к сожалению, и по сей день не осознаётся. Речь об одной исторической несправедливости, не позволяющей нам ответственно отнестись к сложному процессу развития научного знания в реальной действительности и неотложно требующей от нас принципиально другого отношения к советскому прошлому *единой отечественной педагогики*.

Эти педагоги, работавшие в те годы в институте, что бы ни говорили о *советской педагогике и советских педагогах*, думали – по-разному, отстаивали разные, причём принципиально разные идеи, и в большинстве своём служили они науке, отечественному образованию, а не себе, своим интересам и своей карьере. И за примерами далеко ходить не надо. Почти все они, воспитавшие множество своих учеников, ставших докторами наук, сами о себе не заботились – тот же А. М. Арсеньев буквально по принуждению защитился только после 60-ти лет. А многие из них так и не защитились. Формальные звания, необходимые для этого формальные процедуры, если судить по делам, особой значимости для них не имели. Отвлекали только.

Сущностно значимым было истовое служение науке, по-разному, но искренне осуществляемое с позиций марксистско-ленинской философии. Педагогика, повторюсь, изначально многими из них *методологически понималась как прикладная философия*. И поэтому они не притворялись, не лицемерили и не только считали материалистическую диалектику великим научным достижением, но и стремились с этих позиций осуществлять свою исследовательскую деятельность. И именно это позволяло им выдвигать, развивать и отстаивать новые идеи, необходимые образованию решения, обогащающие знания человечества об образовании. Это их трудами создавалась *советская* школа, вобравшая в себя и великое культурное и духовно-нравственное наследие прошлого, мировой и отечественной педагогики, и, конечно, дореволюционной российской школы. При этом они были *образованными* людьми, не только исходившими в своей исследовательской деятельности из глубокого знания всемирной и отечественной истории педагогики, но и несмотря ни на что остававшимися верными её фундаментальным принципам. И, конечно, школа и учитель, поиски путей раскрытия их гуманистически преобразующих возможностей были для них предметом постоянной заботы, той исходной целью, которой они посвящали – без какого-либо преувеличения и пафосности – свою жизнь. И поэтому, исходя из марксистско-ленинской диалектики, бывшей для них олицетворением великого научного наследия, они мучительно искали в ней ответы на то, что волновало реальную школу и что могло, и должно было помочь учителю в его каждодневном труде. Не передать, как они истово были убеж-

дены в необходимости познания закономерностей учебно-воспитательного процесса, которые единственно могут быть раскрыты благодаря личностному присутствию исследователя в школе и аналитического осмысления того, что им в реальной действительности наблюдается. Дело доходило до того, что не только от сотрудников требовалось посещение школы, но и от целых лабораторий, как это было с лабораторией воспитания Л. И. Новиковой, каждодневно наблюдавшей за конкретным классом. И никто как бы не замечал, что такого пристального изучения реальной жизни школы требовали те, кто руководствовался философскими установками и видел в укреплении единства абстрактных положений диалектики и реальной практики единственную предназначенность педагогики.

Но именно эта характерная для многих советских педагогов особенность, определяющаяся требованием неразрывности связи теоретического знания с реальной действительностью, не стала и не является предметом социально исторического осмысления. И не только надо признать, но и отрицать недопустимо, что из действительного научного стремления проникать в реальную действительность, совершенствовать и преобразовывать её советские исследователи многим обогатили научное педагогическое знание. И, следовательно, понятие «советская педагогика» не просто название определённого исторического периода, а отражение созданного научного знания, фундаментального вклада в педагогическую науку.

**Не «что?», а «почему?».** Но в контексте данной статьи я поднимаю этот вопрос не столько для восстановления исторической справедливости, сколько, с одной стороны, для необходимости методологического освобождения от мифологически гипертрофированной зависимости учёного от господствующих в обществе идеологий, с другой – для придания категории «развитие педагогического знания» той адекватной содержательности, без которой невозможно, как представляется, ни эффективно развивать педагогику, ни, тем более, объективно оценивать достигаемые исследователями результаты.

И, исходя из такого утверждения, я хотел бы быть правильно понятым.

Смешно отрицать зависимость людей от господствующей и даже разделяемой ими идеологии. Но история развития любой науки неопровержимо свидетельствует о победе факта, выявленной закономерности над любой идеологией. Настоящий учёный, начиная с великих греков, и не может поступить иначе. И речь не только о таких учёных, как Галилей, Коперник или Джордано Бруно, и не только о советских генетиках, прославившихся беспримерным мужеством, но и о многих тысячах тех исследователей, которые безотносительно к какой бы то ни было идеологии, как могли, служили преданно и честно науке. Причём не по форме, а по сути. И даже в период самых жёстких идеологических требований многие советские педагоги не только делали всё возможное и невозможное для укрепления в образовании откровенно позитивистских тенденций, но и непосредственно даже в воспитании разрабатывали гуманистические методики, призывали к тому, чтобы учить детей состраданию, развитию самоуправления, гражданской активности и т.д. Чего только стоит бескомпромиссный ана-

лиз детского школьного коллектива, раскрывающий его реальную и имитационную сущность, осуществлённый в те годы новосибирским педагогом Ю. В. Шаровым! И эта грань между ревнителями идеологической чистоты и действительно служителями педагогической науки не носила сутобо кулуарного характера, а проявлялась в откровенной борьбе, известной не только специалистам, но и широкой и не только педагогической общественности. Так, к примеру, для Б. П. Есипова, Н. И. Болдырева, Э. Г. Костяшкина, Ю. П. Азарова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера и многих других в отличие от Б. Т. Лихачёва и Л. Ю. Гордина марксистско-ленинская диалектика была не идеологической дубинкой, а методом познания. А коллективный монографический труд «Общие основы педагогики», вышедший в 1967 году под редакцией Ф. Ф. Королёва и В. Е. Гмурмана, достаточно полно отразил в тот период сущность советской педагогики как *науки*.

А мы по сей день, оценивая роль того или иного деятеля, того или иного исторического периода, руководствуемся подростково-большевистской логикой, однозначно деля всё на «белое и чёрное», «хорошее и плохое». И именно этот подход к оценке социальных явлений неизменно заявляющий о себе и в наши дни, является той преградой, которая, по сути, перекрывает дорогу к пониманию всего происходящего в нашей бесконечно сложной действительности.

Помните, как всё преподносилось и трактовалось однозначно? Все помещики – кровожадные эксплуататоры, а пролетарии – наоборот, олицетворение нравственности и благородства, рабовладельцы – обязательно изуверствующие садисты, а рабы – великодушные мученики и страдальцы, кулаки – кровопийцы, а бедняки – воплощение социальных надежд. И с развалом СССР, который и сам делал всё возможное для формирования именно такой мировоззренческой однобокости, как бы в отместку всё «советское», «коммунистическое», «марксистско-ленинское» стало отождествляться с бесчеловечным, антигуманным и, конечно, во всём, что, образно говоря, не касалось автомата Калашникова, тупиковым и беспаланно бездарным.

Конечно, с позиций сегодняшнего дня нельзя не видеть методологически наивной веры многих педагогов в прикладную продуктивность общеполитических положений, напрямую отвечающих на все вопросы практики. И предлагаемые советскими дидактами пути совершенствования каждого конкретно проводимого урока на основе всеобщих диалектических законов – одно из неопровержимых доказательств такой веры. И точно так же нельзя не понимать методологической беспомощности господствующих установок, с позиций которых решалась вся совокупность проблем, определяющих соотношение теории и практики, правда, неустанно подгоняемая, как выше отмечалось, жёсткой официальной критикой за «отрыв теории от практики». И нетрудно продолжить перечисление подобных недостатков, характеризующих исследовательскую деятельность советских педагогов.

Но – не справедливости, а научности ради – надо пытаться понять, чем эти недостатки были обусловлены и что определяло поисковую направлен-

ность исследователей. Политика и насаждаемая идеология – несомненно, обуславливают стремление соответствовать этим требованиям, что социально неизбежно. Но это – избыточно общая констатация происходившего. Жизнь в своих реальных проявлениях никогда не укладывалась и, смею предполагать, не будет укладываться в прокрустово ложе формально предъявляемых требований. И ничто в этом отношении не может быть убедительнее, чем съезды КПСС, на каждом из которых вынужденно признавалась несостоятельность практического осуществления принятых ранее на таких же съездах решений. И конечно, нельзя не признать, что педагогическая мысль тех времён не только не была избавлена от отмеченных недостатков, а наоборот, была их активным проводником, что откровенно провозглашалось.

И всё же. Человеческая деятельность протекает и не может не протекать в реальном времени и в реальных социальных условиях. И именно это обстоятельство требует при оценке её значимости и эффективности не только принимать во внимание, *что делалось, но и ПОЧЕМУ ДЕЛАЛОСЬ*. При таком критериальном подходе к анализу деятельности человека на первый план выходит, нет – *должно выходить* – не столько содержание этой деятельности, сколько его *отношение к ней*. И это, может быть, самое важное и самое значимое извлечение из принципа историзма.

Педагоги, исходившие из незыблемой продуктивности марксистских общепедагогических положений в пятидесятые, шестидесятые и даже ещё в семидесятые годы XX века, не только искренне признавали их научную состоятельность, но и стремились это плодотворно реализовать непосредственно в образовании. И М. А. Данилов, и Б. П. Есипов, и М. Н. Скаткин, и Ф. Ф. Королёв, и А. М. Арсеньев, как и многие другие их коллеги, не лукавили и не лицемерили. Они так *думали*, и искренне из этих методологических установок исходили. Для них законы диалектики были не внешними требованиями, а имманентной характеристикой мышления. И поэтому именно их опыт для осмысления истории развития педагогики по-настоящему бесценен. С одной стороны, он раскрывает, как переходит социум от одних идей к другим, что происходит с исследовательской средой и как она персонифицировано реализует свою познавательную миссию, с другой – он не только воплощает в себе реальный ход исторического развития науки, но и становится фундаментальной основой для рождения принципиально других идей, в которых нуждается образование.

И именно историческая предназначённость их опыта нашла своё практическое воплощение в реальной действительности, в исследовательской деятельности приходящих в науку новых поколений учёных. Причём заслуга первых советских педагогов-марксистов, в опыте которых воплощается историческая преемственность научного знания, не только в их буквально истовой исследовательской активности, но и в том, что, заражая рядом находящихся своим отношением к педагогической науке, они не только не стремились превращать свои взгляды в незыблемые канонические догмы, а наоборот, всемерно поддерживали каждого приходящего со своими идеями в науку.

Так, Ф. Ф. Королёв буквально требовал не только информировать его о появляющихся в печати интересных работах с новыми идеями (и я не могу забыть, как Л. И. Новикова и Р. Г. Гурова приносили ему кипы книг по комплексному и системному подходу), но и приглашать в институт для встреч по разным направлениям творческих людей. А А. М. Арсеньева даже вызывали «на ковёр» для неллицеприятного разговора в Бабушкинский райком КПСС из-за его «кадровой неразборчивости», не учитывающей требований достопамятной «пятой графы». А мой научный руководитель Николай Иванович Болдырев делал всё, от него зависящее, чтобы я защитился, хотя в своей диссертации я отстаивал во многом противоположные взгляды. И такое происходило потому, что эти люди действительно служили педагогической науке, всячески беспокоясь не о своих корыстных интересах, а об её поступательном развитии.

И, конечно, не могу не сказать о беспримерной роли Михаила Николаевича Скаткина в привлечении в науку всех одержимых новыми идеями, и, тем самым, создававшего в научной среде особую атмосферу, в которой происходило становление молодых исследователей. И при этом не имело особого значения, был ли лично он с ними согласен, и даже – больше, не подвергали ли они критике и сомнению его собственные взгляды. И в той высокой оценке, которую теперь заслуженно получила деятельность истинного служителя педагогике – Михаила Николаевича Скаткина, огромная доля его вклада в поддержку всего нового и необходимого отечественной школе, педагогической науке – её настоящему и будущему.

И деятельность таких педагогов не могла не сказаться на развитии педагогической мысли, исследовательском поиске необходимых образованию решений. Всё больше стали укрепляться позитивистские тенденции, всё больше стало уделяться внимания изучению педагогического опыта, всё больше и сильнее стало плодоносить усиливающееся взаимодействие между педагогической наукой и образованием. Всё активнее – причём в органически рассматриваемом единстве – стал подыматься на щит не только опыт прежних великих педагогов С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, но и черкасского педагога А. А. Захаренко, донецкого В. Ф. Шаталова, подмосковного И. Н. Волкова и др. Вышла фундаментальная монография П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского «Методологические проблемы развития педагогической науки»<sup>4</sup>, раскрывающая и обосновывающая пути укрепления связей теории и практики, политехнизации отечественного образования.

И останавливаясь я на этом аспекте истории развития АПН – РАО, чтобы выделить и проакцентировать только одну *критериально значимую* мысль: развитие науки, даже будучи не очень эффективным на определённом историческом этапе, объективно воплощает её гносеологическую предназначенность. Но для этого ни при каких условиях оно не должно быть имитационным, заформализованным и умозрительно схоластичным. И именно этот вывод как никакой другой представляется уместным, когда возникает необходимость понять и разобраться в нынешнем состоянии РАО.

<sup>4</sup>Методологические проблемы развития педагогической науки /ред. П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, Я. С. Турбовской. – М.: Педагогика, 1985.

## И ВСЁ ЖЕ: ЧТО ПРЕДОПРЕДЕЛЯЛО ПРОИСШЕДШЕЕ С РАО

Ведь годы политического и административного давления на академию не прошли бесследно, и не Королёвы и Арсеньевы со своими единомышленниками и коллегами в конечном итоге определяли стиль её функционирования и развития, и, конечно, то, что произошло с ней, не могло быть результатом сугубо спонтанных процессов.

Советская педагогика, воплощаемая в деятельности АПН СССР-РАО, представляла собой пропорционально *изменяющееся соотношение трёх составных – идеологии, исследовательской деятельности и административно требуемой отчётности* как основы и методов управления исследовательской деятельностью институтов.

И естественно, что с каждым годом происходили и не могли не происходить изменения в степени реального влияния и роли каждой из этих составных. И если на первом этапе функционирования АПН СССР активно о себе заявляли идеологические требования в виде целей и задач, стоящих перед академией, а реальная исследовательская деятельность определялась не просто нанятыми необученными работниками, а уже состоявшими и при этом весьма авторитетными в образовании учёными, а всякого рода отчётность изначально носила сугубо функционально-подчинённый характер, то – со временем – ситуация коренным образом изменилась.

Идеология всё больше превращалась в декларативное проговаривание, заканчивающееся на первом абзаце автореферата или статьи, а исследовательская деятельность институтов и, естественно, академии в целом всё больше подвергалась специфическому расслоению, включая в себя не только непосредственных исследователей, но и разрастающийся управленческий аппарат с присущими ему функциями контроля, что не могло не поднимать на принципиально другой уровень значимость *отчётности*, превращая последнюю в критериальную основу оценки деятельности не только отдельного сотрудника, но и исследовательского коллектива в целом.

И трудно постижимые, а то и совсем не поддающиеся научному познанию истины, всё больше становились в прямую зависимость от ловкости отчётных формулировок. И уже не только учёный секретарь института, но любой технический сотрудник Президиума РАО мог вносить текстовые изменения в отчёты исследовательских лабораторий института и всего института в целом. Текстовая убедительность отчёта, по сути, становилась мерилем оценки деятельности каждого института и, конечно, педагогической академии как таковой.

Но развал СССР не только резко прервал эту разрушительную эволюционность в изменении роли каждой из этих составляющих, он, по сути, привёл к тому, что её просто за ненужностью отбросили. И если пришедшие к власти большевики с каждым годом всё больше осознавали необходимость считаться с культурой, собственно научным знанием, стараться пресекать проявления крайнего волюнтаризма и своеволия, то люди, пришедшие им на смену, начисто отказались от этих явно устаревших установок и во главу угла поставили свои беспрецедентно радикальные устремления.

И мне не забыть разговора с новоявленным министром образования РФ Э. Д. Днепровым, у которого я спросил: «Зачем ты так скоропалительно

разрушаешь систему образования страны? Разве ты не понимаешь, что других учителей у тебя нет, а эти, без которых не обойтись, ещё будут работать два-три десятилетия?» И услышал в ответ: «Чтобы строить новое здание, надо расчистить площадку. И именно поэтому надо сначала всё разрушить, а уже потом создавать»

И такое говорилось не в первые дни захвата власти. А когда уже ушли с экранов телевизоров жёсткие дискуссии в Верховном Совете РФ об утверждении кандидатуры нового министра образования, и этот новый министр не мог не знать, что творится в регионах и как занятые бесконечными спорами типа «нужно роно или нет?», «назначать или выбирать руководителя школы», «как оценивать деятельность учителей на основе мнения учащихся» и т.д. напрочь забывали о действительно насущных потребностях и школы, и ученика, и того же учителя.

И этот же министр не без поддержки даже одного из вице-президентов АПН СССР А. В. Петровского, убедительно и красноречиво доказывающего научную несостоятельность и ненужность того, чем сам тоже руководил, добился своего – АПН СССР была ликвидирована. И в 1991 году было принято Постановление Правительства РФ о создании Российской академии образования как «*высшей научной организации по проблемам образования, действующей на принципах самоуправления и собственного Устава*»<sup>5</sup>. И, как говорится, король умер, да здравствует король! То бишь РАО.

### **ЧЕМ ЖЕ ОБОГАТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АКАДЕМИЮ – РАО – ЕЁ НОВЫЕ РУКОВОДИТЕЛИ.**

Вновь созданному Президиуму нельзя было отказать в бурно проявляемой активности. Правда, своеобразной. Ибо начались решительные преобразования с нескрываемо парадоксальных действий. И – что, пожалуй, самое поразительное – с полного отказа от своих же гипертрофированно демократических заявлений. Так, вновь избранный от имени Совета трудовых коллективов в состав РАО бывший вице-президент АПН СССР А. В. Петровский, став Президентом, первым своим декретом распустил этот же, поддержавший его и без которого он не был бы избран, Совет.

Дескать, наука дело особое и ни в какой демократии не нуждается. И не может и не должно столь высокое научное сообщество, каким является РАО, не то что зависеть, а даже в малейшей степени считаться с мнением своих же научных сотрудников. И десятилетиями существующий Совет трудовых коллективов, по Уставу входивший в состав АПН СССР, о котором его председатель Б. С. Гершунский писал: «В новых условиях роль и значение этого органа общественного самоуправления существенно возростала, и надо сказать, что Совет научных сотрудников... внёс немалый вклад в обоснование структуры академических научных учреждений, а также в Устав академии, который решительно отверг командно-административный стиль управления академическими институтами и придал им необходимую самостоятельность в определении приоритетной проблематики своих исследований», – с молчаливого согласия сильных мира сего и при полной поддержке вновь избранных академиков был не то что

<sup>5</sup> Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. – М., 2003. – С. 43.

упразднён, а, как пишет тот же Б. С. Гершунский, «разогнан». Ну, да бог с ним, с Советом. Лес, как говорится, рубят...

И вот что начало происходить, образно говоря, с этим самым «лесом».

АПН СССР, как известно, беспощадно громили из-за её оторванности от практики, из-за плановой тематики, изначально оторванной от реальных потребностей школы и вуза и, естественно, из-за постоянно декларируемой приверженности к познанию закономерностей развития образования. И для того чтобы учёные-педагоги повернулись лицом к практике и избавились от этой приверженности к абстрактному познанию истины, нужно в первую очередь признать, что не абстрактные «закономерности», а только реальные и неотложные нужды образования – единственный объект их каждодневных забот и исследовательских интересов. И поэтому нужна не затеоретизированная «АПН СССР», неспособная удовлетворить запросы страны и отечественного образования, а принципиально другая академия, изначально ставящая себя в услужение отечественному образованию.

Против таких аргументов и такой логики устоять было невозможно. И вновь созданная академия, чтобы открыто разорвать свои связи с оторвавшейся от практики АПН СССР, показать, что между ними ничего нет и быть не может общего, вынесла на свои уставные знамёна всем теперь хорошо известную аббревиатуру «РАО». Не познание абстрактных закономерностей, а *служение образованию* – её высшая цель и гносеологическая предназначённость.

Но неандертализм, как выясняется, бессмертен в стремлении не только к радикальным изменениям, но и к полному и безответственному безразличию к своим же обещаниям и лозунговым призывам. И именно поэтому новоявленный президент, активно поддержанный руководством уже тоже переименованного министерства, сразу же по принятому уставу превратил академию в полностью независимую от кого бы то ни было, кроме своего общего собрания, автономную структуру. И – обратите внимание на этот зафиксированный в уставе кульбит, ибо провозглашается в принятом Уставе именно то, против чего, казалось бы, боролись и из-за чего переименовали самую академию – «Основной целью деятельности Российской академии образования является организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на получение новых знаний о развитии современного человека, закономерностях развития образования детей и взрослых и постоянное обновление знаний в области педагогической, психологической и смежных с ними наук как основы совершенствования образования».

Нетрудно заметить, что о поисках удовлетворения насущных и неотложных потребностей образования не только не сказано ни слова, но и просто было забыто. Дело науки – познание закономерностей и обретение новых знаний, которые, будучи полученными, несомненно (кто бы сомневался?!), послужат дорогому отечественному образованию. И никаких разговоров об отрыве науки от практики. И как бы одним своим переименованием новообразованная академия утверждала, что подобное невозможно в принципе.

Но при этом как бы нельзя не учитывать, что к руководству академией пришли фундаментально образованные люди, которые, может быть, как никто понимали, что вся их перестроечная и невообразимо радикальная деятельность не может обойтись без публично убедительной обоснованности. И такое неопровержимо убедительное обоснование было представлено широкой общественности в сборнике под редакцией А. В. Петровского. И назывался этот сборник в полном соответствии с веяниями времени – типа: знай наших – «*Новое педагогическое мышление*»<sup>6</sup>. И, наверное, было бы правильно для акцентирования читательского внимания после каждого слова в этом названии сборника ставить точку. Ибо это самое, невесть куда девшееся мышление, торжествуя убедительно так определялось.

Цитирую: «Новое педагогическое мышление. Мышление, представляющее собой результат противоречия, несоответствия устаревших, привычных педагогических представлений новым обстоятельствам и требованиям жизни; прорыв творческой, новаторской мысли, процесс освобождения от груза догм и шаблонов, сковывающих педагогическую деятельность, сдерживающих прогресс науки. Одновременно новое педагогическое мышление раскрепощает духовные, интеллектуальные силы, направляет их на создание современных методических систем и технологий, форм и методов педагогических действий»<sup>7</sup>.

Обратите внимание, насколько любопытна стилистика такого определения. Дескать, «новое мышление» – не выдумка какого-либо интеллектуала, не умозрительное словотворчество и тем более не собственное мнение научного редактора сборника, получившего такое многообещающее название. Читатель должен понять, что столь необходимое нашему обществу и системе отечественного образования «новое мышление» не придуманная и не выдуманная формулировка, а «результат противоречия, несоответствия устаревших, привычных педагогических представлений новым обстоятельствам и требованиям жизни; прорыв творческой, новаторской мысли, процесс освобождения от груза догм и шаблонов, сковывающих педагогическую деятельность, сдерживающих прогресс развития науки».

Эта стилистика – проявление великого умения придавать своим формулировкам характер неопровержимой достоверности, дескать, не автор так определяет суть этого самого «нового мышления», он просто доносит до нас громогласный голос трагедийного «противоречия», которое настолько оказалось заботливым, что даже сформулировало своё напутственное предостережение. И нет ни у кого из нас грешных и малейшей возможности усомниться в продуктивности этого напутствия и тем более даже пытаться возразить что-либо по этому поводу автору определения.

Но, как известно, сказавший «а» ставит себя перед необходимостью произнести и следующую букву алфавита. И она произнесена, но уже не самим «противоречием», а автором и научным редактором сборника в виде разносной критики активно воспринятой школами теории и методики диагностирования массового педагогического опыта. В 1989 году эта

<sup>6</sup>Новое педагогическое мышление. – М., 1989.

<sup>7</sup>Нерешенные проблемы перестройки педагогической науки // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 7.

методика, раскрывающая пути удовлетворения профессиональных запросов учителя и использования его профессиональных достижений, в силу беспримерно широкого распространения во всех союзных республиках страны на Всесоюзной конференции была признана основой перестройки методической работы в системе отечественного образования. И в этом стремлении учитывать личностные потребности учителя и на такой основе обеспечивать адресность проводимой в школах методической работы была усмотрена прямая угроза авторитету педагогической науке. Ибо не дело учителя самому выражать свои профессиональные потребности и тем самым влиять на проводимую в системе образования методическую работу, так как это – единственно и только – прерогатива науки. Мнение учителя – изначально и только – субъективно, что по определению никакой объективной значимости не имеет и иметь не может. Но, к сожалению, находят такие учёные, как Я. С. Турбовской, которые предлагают на такой откровенно ненаучной основе решать столь важную для функционирования отечественного образования проблему.

Но время уже было не то, и суровая критика со столь высокого уровня не принесла ожидаемого эффекта. Школа по своей инициативе, как говорится, снизу выразила к этой методике своё отношение и не обратила на эту разносную критику особого внимания.

И для меня, автора этой методики, позволяющей на всех уровнях системы образования решать проблему индивидуального подхода к учителю, дело совсем не в том, чтобы доказать несостоятельность такой критики. С этой задачей справилась сама жизнь. Невосполнимо плохо было то, что в такой оценке учителя, его мнения и испытываемых им профессиональных потребностей, президент педагогической академии, как бы она ни называлась, откровенно раскрывал суть отстаиваемого им «нового педагогического мышления», изначально отводящего учителю роль пассивного потребителя.

Но, как оказалось, эти откровенно высокие научные интересы, да и борьба за торжество «нового педагогического мышления» с приходом к власти, по сути, перестали занимать внимание руководителей Президиума РАО. И уже в самом начале активной деятельности нового Президиума Б. С. Гершунский, будучи не только его членом, но и одним из 13 учредителей РАО, забил – и при том громогласно – тревогу. Он сразу же не мог не увидеть, что «с приходом нового руководства академии административно-командный стиль управления научными подразделениями не только не исчез, но напротив, стал ещё более жёстким»<sup>8</sup>. И это проявлялось в произвольном распределении финансовых средств, в протекционизме и необъективности при определении приоритетности исследований, в озабоченности членов Президиума РАО собственными привилегиями. «И в то время, когда научные учреждения академии месяцами не получали зарплату, работники Президиума регулярно поощрялись надбавками к зарплате и премиями»<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>Там же, с. 45.

<sup>9</sup>Там же, с. 46.

И очень важно и исторически беспрецедентно, что это неприятие происходящего в РАО один из учредителей новой академии и член её Президиума не проявлял келейно, а открыто публиковал на страницах печати. При этом каждая из его многочисленных в течение ряда лет публикуемых статей не была проявлением эмоциональной обиды, ибо приводились настолько убедительные факты, что критикуемые даже не пытались публично их опровергнуть. Но вёл он эту борьбу, по сути, в одиночку. И в главке своей фундаментальной монографии «Травля», он не без горечи замечает, что из 200 членов академии почти никто не выступил в поддержку. «Почти, потому что в обстановке коллективной травли нашёлся единственный человек – ныне покойный академик Исаак Яковлевич Лернер, который проголосовал против очевидного произвола».

Но я ещё продолжу цитирование этих горьких признаний и очень прошу обратить на них особое внимание. Затравленный и изгоняемый академик, официальный член Президиума РАО Б. С. Гершунский далее пишет: «Не могу не вспомнить ещё нескольких инакомыслящих, пытавшихся выступить в мою защиту – Владимира Павловича Беспалько, Николая Дмитриевича Никандрова, Александра Михайловича Абрамова, Игоря Иосифовича Логвинова»<sup>10</sup>.

Читать то, что проделывали с известным учёным эти проводники «нового педагогического мышления», до каких только низостей не опускались, и не столько из-за того, что он правдиво говорил и писал о реальных фактах, сколько из-за того, что позволил себе вынести, как говорится, сор из избы, невыносимо тяжело. И в своей книге «Итоги... Кто и куда ведёт Российскую академию образования? Коррупция, протекционизм, научная несостоятельность, административный произвол (документы, факты, публикации 1993–1997 гг.). М., 1997) он напишет: «Подлинная трагедия современной России состоит в том, что на волне привлекательных демократических призывов и лозунгов, бойкой, но увы, псевдореформаторской фразеологии на многие властные и общественные структуры вломились самые отъявленные мафиози – безответственные и бессовестные люди, озабоченные только и исключительно личными карьерными и материальными интересами, наживой во всех возможных формах»<sup>11</sup>.

Таким образом, пришедшие в руководство академией люди, несомненно, привнесли в её жизнь то, чего раньше не было. В чём угодно можно упрекать прежних руководителей академии, но только не в стяжательстве и тем более в какой бы то ни было мафиозной коррумпированности.

И как эмоционально ни трудно, даже невыносимо дословно пересказывать, что апологеты «нового мышления» творили с одним из учредителей этой академии, не делать этого, если действительно хочется разобраться в её нынешнем состоянии, просто нельзя. Ибо в следующей главке «Победа» очень многое и при этом чрезвычайно важное для современности объясняется. Б. С. Гершунский пишет: «В октябре 1997 года на общем собрании РАО действующему Президенту и Президиуму академии было отказано в доверии. Был избран *новый* (выделено мной – Я. Т.) Президент – Нико-

<sup>10</sup> Там же, с. 47.

<sup>11</sup> Цитирую – там же, с. 51.

лай Дмитриевич Никандров. Изменился и состав Президиума. Справедливость, таким образом, восторжествовала»<sup>12</sup>.

Не стану дальше цитировать эту драматичную исповедь. Но перед тем, как попытаться прийти к некоторым вытекающим из неё выводам, замечу, что истовый борец за чистоту среды, призванный развивать педагогическую науку, мужественно и нелюбезно называвший конкретных виновников происходящей в академии и нравственной, и научной деградации, Борис Семёнович Гершунский, не только не вошёл в состав вновь избранного Президиума, но и вообще оказался вынужденным уехать из страны. Не стану гадать, почему такое стало возможным, но – если навскидку – то кому нужны безудержные правдолюбцы?..

И нам надо осознать, что благодаря принципиальности Б.С. Гершунского происшедшее свержение команды А.В. Петровского впервые в истории научного академического сообщества осуществлено не столько по собственно научным, сколько по нравственным основаниям, ставшим известными широкой педагогической общественности.

Но не только. Ибо деятельность этого отстранённого Президиума РАО не осталась бесследной. Не могли же провозгласившие наступление эры «нового педагогического мышления» хоть как-то не заявить о себе и непосредственно на теоретическом уровне. И педагогическая академия, избавившись от каких-либо обязательств перед практикой, принялась не только доказывать бессмертность декартовского *cogito ergo sum*<sup>13</sup>, но и строить на этой сугубо рефлексивной основе развитие педагогики. Нескованная никакими нормами и обязательствами, сама себе и источник развития, и критериальная основа рефлексивной самооценки, педагогическая мысль РАО, оказавшись «на свободе», стала активно отстаивать необходимость признания умозрительной рефлексии как единственно фундаментального средства развития педагогической науки. Формальная логика, «идеальные объекты», некритичное отношение к популярной теории «мыследеятельности», полный отказ от признания сущностных особенностей педагогической науки, гипертрофированная умозрительность и полное игнорирование принципа природосообразности, проявляющееся в нескрываемом стремлении подчинить всё требованиям формальной логики и необходимости неуклонного выполнения в образовании науковедческих положений вплоть до того, как проводить школьный урок, в конечном итоге приводили к тому, что вербальная аргументация не только становилась средством для дискуссионных споров, но и фундаментальной основой управления развитием РАО.

И это настолько укрепилось, что не принимались во внимание голоса учёных, исходящих не только из бесплодности таких мертвящих в полном смысле развитие педагогики установок, но и из буквально десятков разгромных статей в журнале «Народное образование» и других печатных изданиях.

Наукообразие, выдававшее себя за педагогическую науку, настолько убеждающе себя подавало государству и обществу, что по сей день продол-

---

<sup>12</sup> Там же, с. 52.

<sup>13</sup> Мыслию, следовательно, существую.

жают о себе заявлять и не только в теории, но и непосредственно в практике множественные факты формализма, жёсткого администрирования, основанные на откровенно умозрительных идеях, некритичном переносе чуждого отечественному образованию опыта и полном игнорировании вариативных особенностей отечественного образования.

**НАС НЕ ТРОГАЙ...** Я не случайно попросил обратить внимание на горькое признание Б. С. Гершунского, что из двух сотен членов вновь созданной академии его поддержали только пять человек, среди которых был и Н. Д. Никандров, ставший президентом РАО. И можно по-разному к нему относиться, можно даже во многом его обвинять, но истины ради надо признать, что он педагог и что он без какого-либо преувеличения не то что не глуп, а просто – умён. Так вот, и как педагог, и как умный человек он, став президентом, не мог не видеть не то что полной несостоятельности этой мертвящей рефлектирующей активности, выдающей себя за истинное научное знание, но и её пагубности для самой академии. Не мог он и не понимать, что академия, оторванная не только от школы, но и от социума, его нужд и потребностей – не то что никому не нужна, но и изначально бессмысленна. И если говорить объективно, то он не только сам как исследователь обратил особое внимание на проблему духовно-нравственных ценностей, но и повёл очень непростую и трудную открыто-персональную борьбу против идеологов умозрительно-схоластичной педагогики.<sup>14</sup>

При этом он не мог не понимать, что на установившейся автономной изолированности далеко не уедешь и что надо по всем направлениям укреплять её социальные связи и, конечно, не только не стремиться избавиться от Министерства образования, а наоборот, всемерно укреплять отношения с ним. И в первые годы правления это ему удавалось. Но это была как бы социальная программа функционирования нового состава Президиума РАО.

Но – была и другая.

Новые идеи и новые решения в науке не каждый год рождаются, а отчитываться надо ежегодно. И дело не только и не столько в возможностях проявления административного контроля, которые воплощала в себе обязательная отчётность, сколько в том, что именно отчётность, как оказывается, может восполнить этот гносеологический недостаток научного познания. И это не было только его открытием. Я вспомнил свой многолетней давности откровенный разговор с одним из президентов АПН СССР. На его вопрос «Не знаю ли я, как можно повысить эффективность исследовательской деятельности?», – я ответил: «Знаю. Надо отказаться от конвейерной обязательности ежегодных никому ненужных научных отчётов». «Это как?» – спросил он нескрываемо удивлённо. «Очень просто. Пусть отчёт напишет только тот, кто сумел обогатить науку новой идеей, новым решением и кому есть, чем содержательно отчитаться. Зачем писать в отчётах о прочитанной литературе и обо всём том, что нужно самому исследователю, отражает его отношение к прочитанным литературным источникам и существующему разнообразию позиций и точек зрения. А до тех пор пока

<sup>14</sup> Никандров Н. Д. «Россия: ценности общества на рубеже XXI века». М. – МИРОС, 1997.

новых идей и решений нет, его отчёты, кроме ненужного формализма, ничего в себе не несут». Он подумал и сказал: «Нет. Так мы всю академию разгоним, а Президиум превратим в бездельников». И это говорилось уже тогда, когда АПН ещё, образно говоря, худо-бедно плодоносила.

Теперь же, в новых условиях надежда на выживание академии могла быть возложена только на отношения, на социальные связи и на отчётность, призванную формировать общественное мнение о несомненной продуктивности её деятельности. И столь убогий набор аргументов, имевшихся в распоряжении вновь избранного Президиума, изначально предопределял её положение в государственных управленческих структурах.

Ничего познавательно значимого не создающая академия ставила себя в зависимое и откровенно подчинённое положение, безотносительно к тому, что было написано в её Уставе. У неё, по сути, не только не было ни малейшей возможности занять по какому-либо вопросу принципиальную позицию, но и даже права отказаться от поддержки любой идеи, исходящей, как говорится, сверху. Беспомощность и явная исследовательская несостоятельность изначально поставили академию в прямую зависимость от любого административного давления. И всё, что начало происходить в системе отечественного образования, и даже то, что встречало резкий отпор со стороны широкой общественности, превращаясь из педагогической в откровенно конфликтно социальную проблему, так или иначе поддерживалось РАО. А метастазы формальной отчётности – по нарастающей – исподволь продолжали свою разрушительную миссию.

Но всех почему-то именно такая ситуация устраивала. Можно было, как оказывается, не решая научных проблем, достаточно успешно решать свои собственные. И поэтому борьба, которая началась внутри самого Президиума, была порождена причинами, научной значимости не имеющими.

Академия, отказывающаяся от служения отечественному образованию, от поиска путей удовлетворения испытываемых им потребностей, изначально не стремилась к обретению особой социальной значимости и, естественно, не могла занимать и не занимала никакого места в общественном сознании.

А откровенное безразличие общества к её судьбе, ко всему тому, что с ней произошло – то зеркало, в котором ей самой в первую очередь, и если хотеть возродиться и занять достойное место в общественном сознании, необходимо себя увидеть.

**ВЫБОР ДОРОГИ.** Я не могу не понимать, как невыносимо трудно и новому Президиуму, и тем более новым директорам преобразованных исследовательских институтов. Не могу не видеть, как происшедшее одних приводит в состояние полной растерянности, других заставляет буквально из последних сил не опускать в бессилии руки и не позволять апатии и полной разочарованности овладеть людскими сердцами. И в сложившейся ситуации, как представляется, есть два принципиально разных выхода. Один из них продиктован логикой *выживания*, другой – *жизни*.

Первый основан – при сколь угодно возможных различиях – на отождествлении будущего с настоящим. И каким бы тяжким это настоящее ни было, надо – и это единственная цель – сохраниться.

И нельзя не понять сторонников такого выхода из создавшейся ситуации. И дело даже не в том, что сотрудники окажутся безработными, хотя что может быть для каждого из них хуже? И даже не в том, чтобы сохранить исследовательские институты, которые возродить потом будет не то что чрезвычайно трудно, а как представляется, невозможно. Истинная суть проблемы в том, что не для самих себя нужны педагоги-исследователи. И в конечном итоге если откровенно беспокоиться о будущем, не о них речь.

Речь об отечественном образовании, о неотложной необходимости удовлетворения его потребностей и запросов, о буквально социальной необходимости обеспечения в условиях глобализации его исторически востребованной конкурентоспособности. А эту совокупность неотложных проблем никому, кроме педагогической науки, не решить. Но, естественно, если иметь в виду именно науку, а не имитирующую её и отражаемую в бесконечной череде формальных отчётов схоластическую деятельность и примитивно угодническую исполнительность.

Признание изначальной предназначённости педагогической науки для служения образованию, избавленное от маятниковых крайностей и схоластической губительности, призвано стать исходной основой программно осуществляемой исследовательской деятельности. Но такого рода признание сколько-нибудь значимо, если из него проистекает системно обусловленный ответ не на извечный в своей эмоциональной актуальности всё тот же вопрос «Что делать?», а «Что и в какой последовательности *можно и необходимо сделать?*»<sup>15</sup>.

И вот здесь-то, как говорится, «собака зарыта», ибо от ответа именно на этот вопрос напрямую зависит судьба отечественного образования и, естественно, непосредственно педагогической науки. А если учесть сложившуюся в стране и в отечественном образовании ситуацию, выбор не слишком богат. Ибо таких, даже сугубо умозрительных возможностей, всего две.

*Первая*, обращённая к примерам из прошлого, видится во всякого рода организационных изменениях, требующих и политической воли, и создания альтернативных научных и административных центров, и создания социальных лифтов, и открытия шлюзов для притока в управление образованием и в науку новых кадров, и, конечно, широких общественных дискуссий, призванных привести к столь нужным ответам. Доказательную основу для такого выбора составляет создание Госкомитета СССР по образованию и ВНИКа, которые резко сменили векторы развития отечественного образования и способствовали приходу в науку носителей новых идей.

Кроме этого, предлагается повысить реальную эффективность диссертационных исследований, попытаться разработать, выделить ключевые задачи, для решения которых создать необходимые исследовательские структуры, разработать стратегию развития отечественного образования и принципиально новую образовательную политику. При этом сами авторы таких предложений отмечают нашу системную неготовность к решению столь актуальных и очень сложных проблем.

<sup>15</sup> Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика. – М., 2013.

Но в данном контексте важен сам факт выдвижения таких идей как возможного пути системного возрождения педагогической науки, естественно, и РАО в том числе.

Правда, нетрудно отметить не только невероятную сложность выдвигаемых, несомненно, во многом продуктивных идей, но и полное отсутствие в современных условиях системной готовности к их воплощению в реальной действительности, не говоря уже об определении каких-то календарных сроков. Все надежды возлагаются на всякого рода структурно-организационные преобразования, призванные ответственно и компетентно найти столь нужные отечественному образованию и педагогической науке решения.

**Вторая** же состоит в том, чтобы, не возлагая особых надежд на грядущие дискуссии, волевые и организационные преобразования, воплощение в жизнь которых в современных условиях трудно достижимо, попытаться не только найти ответы с позиций известного принципа «здесь и сейчас», но и определить конкретных субъектов ответственности за педагогическую науку и определение вектора её продуктивного развития. И, следовательно, попытаться ответить, что мы уже не только призваны, но и реально можем сделать?

И для этого нам нужно, особо не мудрствуя, не погружая себя в бесконечность понятия «научное познание», чётко определить, в каких основных формах осуществляется исследовательская деятельность не вообще, а в образовании. И при всём возможном разнообразии таких форм их *всего две – диссертация и плановая работа.*

И, следовательно, субъектами ответственности за развитие педагогической науки являются ВАК и РАО, естественно, и Министерство образования, которому они подчиняются.

Не стану отрицать, что по поводу диссертаций, связанных с образованием, мне уже приходилось высказываться и на разных уровнях, и в печати. Признавая несомненные заслуги ВАКа в стремлении устранить проявления коррупционных явлений, в необходимости повышения компетентности диссертационных советов и борьбы с плагиатом, я высказал ряд предложений, обусловленных генетическими особенностями такого рода диссертаций. Так, кандидатская диссертация, создаваемая пришедшим из вуза аспирантом, не только принципиально отличается от диссертации, создаваемой директором школы или учителем, обобщающими свой многолетний опыт, но и по-разному должна критериально оцениваться. И если первая изначально должна быть в основном продиктована необходимостью повышения профессиональной компетентности преподавателя вуза, совершенствованию уровня его обзорной аналитической рефлексии, то он не должен мучиться, придумывая, что нового им открыто и внесено в науку за это время продолжающегося ученичества; вторая же – безотносительно к текстовой форме написания – только и единственно – педагогической значимостью самого опыта, неопровержимо на практике доказавшего свою авторскую состоятельность. И можно считать, что принятое Правительством РФ решение о предоставлении права двум ведущим университетам присваивать своим решением научные звания является первым и очень важным шагом в этом направлении.

Но при этом совсем иное отношение должно быть проявлено к докторским диссертациям. И здесь, наверное, надо полностью отказаться от существующей совокупности откровенно формальных критериев. Неформальных же, а существенных должно быть два. Первый – известное в научной среде имя, приобретаемое благодаря вносимому в теорию вкладу, адекватно оценённому специалистами, а не количество публикаций, и только затем как следствие – присвоение высокого научного звания. Второй – обязательность выдвижения принципиально новых идей и доказательности их научной состоятельности. Научная новизна диссертационного исследования не может зависеть от формулировочной изощрённости создателей диссертационного текста, а – только и единственно – определять своей содержательностью сущность докторского исследования. При этом категорически запретить влиятельным чиновникам обретать столь высокую научную степень.

Нетрудно понять, что достижение такой цели позволит принципиально изменить ситуацию с диссертациями в образовании, тем более что нет никакой необходимости гнаться за числом защитившихся и именно по этому показателю судить об эффективности институтской кафедры и исследовательской лаборатории.

Что же касается РАО, то здесь ситуация требует очень серьёзного в своей принципиальной откровенности разговора. Если под «РАО» иметь в виду – только и единственно – корпус академиков, то надо откровенно признать собственно научную несущественность самой постановки вопроса. Академики и член-корреспонденты РАО свои звания получили за уже осуществлённые научные достижения, и им предоставляется право предоставлять в то или иное Отделение Президиума РАО свои *личные* годовые отчёты, изначально избавленные от научной критики.

Но исходя из действующего УСТАВА, «основной целью деятельности Российской академии образования является организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на получение новых знаний о развитии современного человека, закономерностях развития образования детей и взрослых и постоянное обновление знаний в области педагогической, психологической и смежных с ними наук как основы совершенствования образования». А достижение заявленной цели изначально не может ставиться в зависимость от разрозненных усилий избранных членов академии, а целиком зависит от эффективности специально для этого созданных исследовательских институтов. И именно их исследовательскими коллективами определяется всё то, что так полно и содержательно записано в Уставе РАО.

И здесь представляется уместной выдержка из статьи А. А. Абрамова, о которой выше шла речь, утверждающего: «Проблемы РАО объединяют большое число людей, придерживающихся весьма различных взглядов. Для реформирования подобных систем должна сформироваться некая критическая масса высокопрофессиональных людей, убежденных в необходимости реформ, имеющих яркие идеи, представляющих себе общую программу действий и способных ее реализовать. К тому же временной

ресурс на каждом этапе реформ резко ограничен: отсутствие заметных позитивных сдвигов быстро подрывает доверие к проводимым преобразованиям и обрекает реформу на неудачу».

Нельзя не увидеть в столь негативной оценке реального положения в РАО не только тяжкую для отечественного образования ситуацию, но и полное отсутствие веры автора в самую возможность сколько-нибудь положительных в своей научной значимости изменений. А между тем как бы ни было трудно преобразованным институтам РАО помогать отечественному образованию отвечать на вызовы глобализации, *кроме них, этого делать некому.*

И сам факт создания объединённого института «Стратегии развития образования РАО» неопровержимо и именно об этом свидетельствует. Не может до бесконечности продолжаться ситуация, при которой у системы отечественного образования нет сколько-нибудь обоснованной стратегии развития, нет ответов на такие фундаментальные вопросы, как «учебный предмет», «вариативное образование», «содержание современного образования», «формирование конкурентоспособной личности» и т.д.

И именно так заявляет о себе противоречие, когда, с одной стороны, сложившаяся в образовании ситуация не позволяет рассчитывать на незамедлительно достижение требуемых решений, с другой же – эти решения настолько жизненно необходимы, что к ним необходимо прийти, не откладывая, образно говоря, в долгий ящик, а действуя с позиций известного принципа «здесь и сейчас».

И, как ни странно, это противоречие разрешимо. Для этого надо принципиально иначе, с других методологических позиций отнестись к исследовательской деятельности, *организуемой и проводимой на плановой основе.* Надо не только признать, что плановая исследовательская деятельность изначально ограничивается календарно определёнными сроками, но и изначально призвана – именно в эти сроки – приводить к гипотетически заявленному и обоснованному результату. И поэтому – не может плановая исследовательская деятельность строиться, как теперь принято, на основе сколь угодно обоснованной *актуальности проблемы.*

Актуальность – понятие во многом вневременное, и календарная растяжимость его безгранична, в то время как плановое исследование изначально календарно определено. Буквально десятилетиями многие исследуемые в образовании проблемы продолжают оставаться актуальными. И поиск методологически обоснованного выхода из этой, по сути, тупиковой ситуации, как это ни странно, в генетической специфичности *планового* исследования. И для этого нужно, чтобы тот или иной исследовательский коллектив исходил не из «несомненной актуальности» проблемы, а из обоснования своей готовности решить чётко сформулированную *задачу.* И поэтому – не разделяемое на всех уровнях признание актуальности проблемы, не ссылки на множество авторитетных источников, а – только и единственно – проявленная исследовательским коллективом готовность сформулировать подлежащую решению задачу и гипотетически обоснованная гарантия исследовательского достижения планируемого результата в календарно определённые сроки.

Нетрудно увидеть, что при таком подходе не только исчезает возможность, образно говоря, «прятаться за спину» действительно всеми признаваемой актуальности той или иной проблемы, но и перестать с чиновничьим равнодушием календарно «планировать» плановую исследовательскую деятельность на одни и те же сроки. Ведь в каждом конкретном случае коллективам могут понадобиться разные временные сроки, и именно они должны быть им предоставлены.

Причём при таком подходе фундаментальная категория «развитие педагогической науки» избавляется от декларативности, ибо, двигаясь от решённой задачи к подлежащей исследовательскому решению, мы действительно получаем возможность понять, что в данной проблеме достигнуто и на что мы можем уже рассчитывать. И только при такого рода продвижении от последовательного перехода от одной исследовательской задачи к другой управляемая деятельность научных институтов обретает свою познавательную предназначенность и придаёт спонтанному процессу развитие педагогической науки действительно управляемый характер.

Естественно, что такая исходная установка исключает самую возможность бюрократической унификации в оценке и утверждении научной тематики и потребует адресно-дифференцированного, образно говоря, «штучного» подхода к каждому исследовательскому коллективу, но, если действительно заботиться о повышении эффективности исследовательской деятельности научных институтов, от такого подхода не отказаться.

Не может и дальше развитие педагогической науки определяться маятниковым шараханьем из одной никуда не ведущей крайности в другую. При этом дело совсем не в том, чтобы утверждались темы сугубо прикладного характера. Ведь в некотором роде можно утверждать, что именно неотступность административного требования отвечать на запросы практики незамедлительно порождает схоластичность и, по сути, псевдопрактическую направленность научной проблематики.

Не все фиксируемые потребности практики могут быть в одночасье удовлетворены. Не может и не должно развитие педагогической науки строиться на административной нетерпеливости. Но от науки, её исследовательского авангарда надо ожидать и требовать того, что она в прямом соответствии со своими возможностями, собственной логикой развития призвана и может на данном этапе, в данных условиях выполнить и реально решить. И мы не можем, просто не имеем права для этого не использовать творческий потенциал научно-исследовательских институтов. А плановость из откровенно формальной совокупности отчётных требований может действительно стать фундаментальной основой управляемого развития педагогической науки.

И нам необходимо из происшедшего с РАО, если не хотеть впредь ничего подобного, извлечь пусть горький, но жизненно востребованный урок. Для чего нужно, чтобы в сложившейся ситуации реорганизованные исследовательские институты, с одной стороны, начали свою деятельность, учитывая специфику её планового характера, с другой же – исходили из наличествующей готовности каждого исследовательского коллектива

к решению проектно обоснованных и соответствующих своему профилю задач. И тогда педагогическая наука, всемерно укрепляя свои связи с современными печатными изданиями в стране и за рубежом, сможет решить самую важную, по сути, исторически судьбоносную задачу – внести свой вклад в развитие образования и тем самым убедить общество в своей гносеологической незаменимости.