

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Федеральное государственное научное учреждение  
**«Институт теории и истории педагогики»**

---

**Я.С. Турбовской**

# **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА**

**Москва  
Издательский Центр АНОО «ИЭТ»  
2013**

УДК 37.01  
ББК 74в01  
П-24

*Рецензенты:*

**Григорович Л.А.** — доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии Московского социально-психологического института;

**Костина А.В.** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии, культуры и политологии МосГУ;

**Наливайко Н.В.** — ведущий научный сотрудник института философии и права СОРАН, директор научно-исследовательского института философии образования Новосибирского государственного университета, доктор философских наук, профессор.

**Педагогическая аксиоматика** /Я.С. Турбовской — М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. — 84 с.

Публикуемая работа известного педагога, заведующего лабораторией философии образования ИТИП РАО Я.С. Турбовского «Педагогическая аксиоматика» не только последовательно поднимает совокупность острейших проблем, от которых не уклониться в условиях глобализации, но и системно обосновывает возможность их исторически востребованного решения. «Педагогическая аксиоматика», вобрав в органическом единстве совокупность исторически развивающихся философских, социологических, психологических, педагогических идей и взаимовлияющих теорий, вышла на системный уровень обобщений, отражающих исторически возникшую необходимость формирования конкурентоспособной личности и, тем самым, парадигмально изменяющей роль основных принципов педагогики, превращая их в критериальную основу принятия адресуемых образованию и социуму решений. .

Исходя из очевидной возможности поиска разных вариантов решений, порождаемых глобализацией проблем, исследователь и автор всё же считает не только правомерным, но и жизненно необходимым видеть именно в основных принципах педагогики - ничем никем не заменяемая предназначенность которой в воспитании личности - исторически необходимую возможность оптимального достижения востребованных временем целей.

Книга адресована учёным, руководителям разных структурных уровней министерства образования и науки, министерства культуры, руководителям высших и средних учебных учреждений, педагогам.

ISBN 978-5-904212-36-0

© Я.С. Турбовской

© ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013

© Издательский центр АНОО «ИЭТ»

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОМАТИКА

Мы живём в трудное, непростое и удивительное время. И удивительность эта возникла из-за того, что как бы одномоментно обрушились все фундаментальные социальные ориентиры, с позиций которых человек мог находить и находил ответы на все вопросы выдвигаемые жизнью, определял свои цели, осуществлял свой выбор, принимал судьбоносные решения, давал советы, воспитывал, как считал нужным и правильным, своих детей, обретал, наконец, внутреннюю уверенность. И, конечно, знал, что хорошо и что плохо, к чему стремиться, что ценить и уважать, чем увлекаться, что поддерживать, а что отвергать.

Разрушены социальные ориентиры – и перед нами встала главная в своей фундаментальной значимости проблема – как нам, не знаящим для себя ответов на эти вопросы, жить в современном социуме, бытие и поступательное развитие которого без принимаемых и разделяемых всеми нами ответов на них невозможно? *Невозможно!*

Атомизированный социум, лишённый необходимых структурных в своей органичности связей, вынужденно превращается в социальный хаос, называемый в физике броуновским движением. Кто во что горазд. И наша сегодняшняя общественная жизнь именно это самым убедительным образом доказывает. Но, может быть, лучше всего эту ситуацию выражают наши непрекращающиеся призывы к усилению роли общества в жизни страны, изначально основанной на непрременном наличии духовно-нравственного единства многомиллионных масс как фактора, определяющего наше каждодневное бытие. И все наши попытки выявления мнений людей по тому или иному вопросу, той или иной проблеме, бесконечное использование рейтинговых оценок, да и существующая система политических выборов, при всей своей

очевидной недостаточной эффективности, неопровержимо свидетельствуют о глубинной потребности людского сообщества к самоорганизации. Причём потребности, настолько остро о себе заявляющей, что без её удовлетворения жить по-человечески, да и оставаться человеком невозможно.

Мы все хотим социальной стабильности, благополучия, уверенности в завтрашнем дне, хотим иметь возможность планировать свою жизнь и будущее наших детей и, конечно, хотим устранить из нашей жизни жестокость и коррумпированную преступность. Причём хотим настолько, что отказались, по сути, от требований всякого рода свобод, включая даже свободу слова. Ибо, когда в обществе нет социального согласия, когда нравственные нормы в открытую попираются, проблема человеческого достоинства, по сути, выведена за пределы отечественной морали и неприкрытый, позорный пиар правит бал, возникает вынужденная необходимость уповать на жёсткую силу государственного аппарата. Мы не только смирились с мыслью о единственно возможном решении наших проблем на основе совершенствования государственной машины, но и считаем необходимым всемерно способствовать проявлению государственной воли «на каждом метре советской земли», — как писал А.С.Макаренко, правда, по другому поводу; но в данном случае важна формулировочная точность самой фразы, вне её контекста.

Мы, будучи законопослушными, не только смиряемся с такой очевидно гипертрофированной ролью государства, но и видим именно в ней гарантию решения всех волнующих нас проблем. И для этого нам нужно, как можно активнее помогать государству в осуществлении этой судьбоносной миссии. Причём, рассматривая именно роль государства как социальную панацею, мы даже достаточно чётко и определённо не понимаем, от чего зависит требуемая каждому из нас и обществу в целом её преобразующая эффективность.

Именно чётко и определённно. Ибо речь идёт о необходимости активной и непрестанной разработки законов, согласно которым мы как бы сможем не только находить ответы на волнующие нас вопросы, но и жить достойно.

Справедливости ради, надо отметить, что счастья нам всем никто не обещает. И если позволить себе толику иронии, то это даже правильно и справедливо, что нам, хотя бы возвращают, и будут возвращать определённую часть собранных с нас же налогов. Содержание государства, которое решает столь необходимые каждому задачи и без которого обойтись, по определению, невозможно, дешево обходиться не может. И принятие требуемых ему законов — это реальный вклад в общественное бытие страны. И вправду, надо признать, что с помощью принимаемых в современных условиях законов не так уж мало делается и сделано, а также подчеркнуть действительно ни с чем не сравнимую для страны и всего населения роль закона, и, конечно, его флагмана — Конституции, без неукоснительного соблюдения положений которой сколько-нибудь жизнь общества и каждого из нас невозможна и невысказима. Поэтому, действительно, надо всемерно поддерживать государственные законы, и, конечно, стремиться их совершенствовать и обогащать.

Но вот над чем нельзя не задуматься. Мы уже в течение двух десятилетий, будучи уверенными, что всё упирается в эффективность принимаемых законов, занимаемся непрерывным законотворчеством. А в ряде случаев недостаточную эффективность принимаемых законов объясняем отсутствием необходимых для этого «механизмов». И начинается поиск путей повышения требуемой эффективности принятых законов, как правило, приводящий к многочисленным дополнениям, уточнениям, корректировке и всякого рода подзаконным актам.

Таким образом, возникающее и проявляющееся при со-

прикосновении с реальной действительностью несовершенство закона вынужденно обуславливает необходимость его непрерывного улучшения, что создаёт ситуацию, очень похожую на недостижимое *perpetum mobile*. Но это, к сожалению, печально.

Устремлённость к изобретению всё новых и новых законов в действительности не выдумка и бесполезная инициатива изнывающих от безделья схоластов и законников-юристов, а столь острая, ощущаемая государством и обществом потребность, без удовлетворения которой не только жить и развиваться, а даже выживать невозможно. И это понимание не позволяет бросить камень ни в идеологов, ни в непосредственных разработчиков законодательных положений. Каждая продуманная и отшлифованная формулировка полезна и нужна.

Однако всё чаще мы говорим о камне преткновения, на который все время натываемся и не натываться не можем. Формальная логика, являющаяся фундаментальной основой юриспруденции и каждой законодательной нормы, по определению и изначально не сопряжена с реальной действительностью, с её неизбывной, неустранимой противоречивостью и не отражаемой в сколь угодно отработанной формулировке диалектичностью. Нет такой юридической нормы, которая не могла бы быть оспоренной, и нет ни одного вербально-логического суждения, которое в том или ином конкретном случае не только потребует содержательных уточнений, но и может быть просто отвергнуто.

И этот непреодолеваемый и неустранимый разрыв между формулируемыми законами и реальной действительностью, которая, с одной стороны, порождает потребность в этих самых законах, а с другой — в каждом конкретном случае раскрывает их несостоятельность, создаёт обстановку непрекращающихся конфликтов, споров, общественной

сумятицы и разобщённости, Этот разрыв заявляет о себе даже в суде, где, казалось бы, только закон должен править бал; и если бы только юристы, создавая законы, находили и множили пути и возможности лавировать между ними и обходить их, то было бы ещё полбеды. Пусть бы себе в своём особом мире, своими изощёрнёнными путями убеждали нас, что в суде якобы происходит процесс «установления истины». И надо признать, что именно этот арсенал используемых, предельно формализованных аргументов, носящих характер «очевидных доказательств», оказался настолько впечатляюще значимым, что стал в современных условиях во многом сказываться и на общественном сознании, и на общественном мнении. Его носителям удалось эту изначально несовершенную избыточно формализованную машину представить как универсальное средство решения всех наших общегосударственных и социальных проблем, причём на всех уровнях, включая и межличностный. И эта победная поступь администрирующего формализма проникла во все поры общественного сознания. Причём смогла проникнуть настолько глубоко, что мы, теперь все включаемся в бесконечные дискуссии, направленные на выявление требований, определений, формулировок, якобы полностью раскрывающих суть любых явлений, что и — по замыслу — позволит повысить эффективность наших законов и принимать необходимые управленческие решения.

Лишившись единой для всех идеологической матрицы — марксистско-ленинской идеологии, с позиций которой мы раньше объясняли всё происходящее с нами и в нас — мы жадно потянулись к формализованной палочке-выручалочке, сулящей столь значимую простоту и содержательную однозначность. И в результате — со стороны каждого из нас эта возникшая, вытесняющая идеологическую зашоренность устремлённость, кроме надежд и благодарности, ничего вы-

зывать не может. Ибо она — с позиций распространенных в наше время представлений — отражает самую основную потребность людского сообщества: жить по каким-то всеми разделяемым правилам и законам. И это она с позиций современных юридических установок отражает веление времени, понимаемое как системную совокупность условий, в которых нам всем исторически приходится сосуществовать и жить.

И надо искренне признать, что разрыв, существующий между принимаемыми законами и противоречивой реальной действительностью, и суд, строящий свою деятельность на основе очевидно несовершенных законов, или милиция (полиция), занимающаяся в массовом порядке возмущающими общественность злоупотреблениями, **несравнимо меньшее зло**, чем, вообще, отсутствие каких бы то ни было законов, таких судов и такой милиции (полиции). И пока жёсткость и жестокость возникающих в социуме отношений, даже таких крайних, как убийства, грабежи, любые формы насилия, столь активно проявляются в обществе, принятие неотложных законов и вера в их силу, повторю, будут и должны быть фундаментальной основой бытия государства и общества.

И, естественно, чем больше наше общественное бытие строится на основании принимаемых законов, тем лучше. Причём, лучше — не столько как некая сравнительная оценка, сколько как реальная потребность, без удовлетворения которой жизнь становится в ряде случаев просто невыносимой.

Но всё в жизни общества и государства — раньше или позже — подвергается изменениям, и не может не изменяться. И государству, как правило, удаётся справиться со стихийной социальной разнузданностью, а жизнь в её каждодневной обыденности начинает худо-бедно приобретать очертания элементарной стабильности, не несущей ежеминутно угрозу, в прямом смысле этого слова, каждому человеку. И далеко



за примерами ходить не надо. 90-е годы, названы «лихими» не только потому, что была выдвинута и реализована идея, что рынок, как чудодейственная панацея, решит буквально все, и не только экономические проблемы. И в результате чего было разрушено всё то, что с таким трудом и ценой таких жертв создавалось в течение многих десятилетий; но и потому, что в открытую стала править бал не только примитивно индивидуалистическая, но и безжалостная и циничная воровская и бандитская мораль, со всеми присущими ей нормами поведения. И не только ночью, но и днём в те годы стало небезопасно в простом физическом смысле этого слова появляться на наших улицах. Преступность настолько захлестнула страну, её политическое и нравственное бытие, что не скрывающие своих имён и кличек бандиты становились политическими и государственными деятелями. И понадобились десятилетия, чтобы хоть как-то, с огромными нравственными и духовными потерями справиться с такой напастью. Но и как после разгульного дебоша, всё оказывается в квартире перевернутым вверх дном, и приходится — что поделаешь? — всё приводить в порядок, так и в стране, подвергшейся такой безрассудно шоковой операции, возникает ситуация, требующая системно - сверху донизу — налаживать жизнь, необходимую человеку и достойную человека.

Именно сверху донизу, включая, отношения человека к государству, обществу, семье, своим и не своим детям, к другим людям, к себе самому, наконец. И именно из такой ситуации, как выясняется, найден и по сей день предлагается единственный выход: кардинальное усиление законотворческой деятельности, призванной буквально расписать, что можно, нужно и чего даже нельзя делать в каждом конкретном случае, в каждой жизненной ситуации.

Наша жизнь, действительно, начинает входить в какие-то берега, государству удаётся справиться со стихийной соци-

альной разнузданностью, с улиц городов исчезает тотальная угроза жизни и кошелек каждого члена общества. И возникает принципиально другая ситуация, при которой жёсткая, буквально топорная социальная неуклюжесть закона, при сколь угодно высоком уровне вербальной изошрённости, не только перестаёт соответствовать требованиям жизни человека и общества во всей их сложности, но и буквально превращается в своеобразный перевёртыш, начинающий разрушать с таким трудом достигнутую стабильность.

### **ВЗГЛЯНУТЬ НА СЕБЯ**

Так возникает, может быть, самая основная в жизни человечества проблема, суть которой в выяснении роли социальной стабильности как фундаментальной основы общественного бытия, развития и причин, которые приводят к неодолимым противоречиям с законом. Социальный смысл и предназначенность стабильности в том и состоит, что жизнь, её повседневный быт и распорядок подчиняются определённым правилам, позволяющим каждому члену общества, структурным образованиям общества и обществу в целом полноценно жить и развиваться. Таким образом, стабильность — это определённое состояние государства и общества, которое возникает, благодаря, как правило, чрезмерным постоянно осуществляемым усилиям, отражающим насущные потребности социального бытия, и поэтому общество стремится (не всегда удаётся) во что бы то ни стало это состояние упрочить и, как можно дольше, сохранить. И каким бы ни было общественное устройство начиная с первобытнообщинного, стремление к стабильности оставалось и остаётся неизменным, фундаментальной основой социального бытия и развития. И без преувеличения можно считать, что возникшая и осознанная необходимость в принятии законодательных норм объясняется неустранимой

потребностью любого социума в стабильности.

Но возникая и упрочиваясь на основе законодательных норм и законов, стабильность как определённое состояние общественной жизни и развития, с каждым днём всё больше и больше определяя реальную действительность и влияя на неё, захватывает все стороны бытия на всех структурных уровнях, вплоть до межличностных отношений. И именно этим объясняется буквально насущная необходимость в непрерывной законодательной активизации. Усложняющийся мир общественных отношений, охватывающий не только взаимодействие юридических, но и физических лиц, с одной стороны, не может не порождать социальных потребностей во всё новых и новых законах, с другой — ещё с большей силой выявляет их априорно генетическую неспособность отражать, «схватывать» общественные отношения во всей их сложности и неустранимой противоречивости.

Человек с его миром чувств, устремлений, мотивов - всем тем, что неодолимо сказывается на его отношениях, целях, поступках, не может быть уложен в прокрустово ложе формальных норм и законов. И чем больше человек начинает проникать в свой собственный внутренний мир, чем больше осознаётся и обществом, и им насущная необходимость в поисках средств, способных отражать и учитывать происходящие сущностные изменения в общественных отношениях, тем активнее он включается в их поиск. И тем большую роль в общественной жизни, во всех сферах межличностных отношений начинают играть не формально законодательные, а — более тонкие и лично значимые этические нормы нравственности. Появление известных миру десяти заповедей стало не только концентрированным отражением и воплощением мудрости, раскрывающей нравственные императивы поведения, достойного человека, но и исторически новой вехой целенаправленного создания духовно-

нравственного бытия не отдельных государств и существующего множества этносов, а всего человечества. И в этом пространстве, создаваемом юридической совокупностью законов и моралью, проходит и размещается жизнь общества и каждого человека. При этом когда речь идёт о стабильности общественного и государственного бытия, просматривается закономерностная зависимость. *Чем сильнее и эффективнее сказываются на общественных отношениях требования морали, чем сильнее они влияют на мотивацию, решение и поступок человека, тем прочнее и системнее проявляется и заявляет о себе социальная общественная стабильность.* И, наоборот, *чем больший ареал общественных отношений вынужденно охватывается законодательными требованиями, а не нормами морали, тем слабее фундаментальные основы государства и ниже требуемый уровень социальной стабильности.* И с позиций современной цивилизации гармонизация соотношений обязательных требований законов и моральных установок является оптимальной основой государственного и общественного бытия, находящего своё отражение в демократически одобренной и принятой государственной Конституции. И, таким образом, Конституция, требования которой разделяются большинством населения, является официальным осуществлением сочетания единства законодательных и моральных требований, определяющих всю совокупность государственных и общественных отношений. *И пока реально происходящие в общественной жизни процессы протекают в рамках конституционных требований или даже выходят за них, не разрушая самой Конституции, социальная стабильность при всех возможных динамических изменениях сохраняется.* Правда, векторная направленность процессов, выходящих за пределы конституционных требований, несёт в себе отражение противоположных тенденций, служащих либо разрушению сложившейся стабильности, либо её укре-

плению и развитию. Но и (это - *закономерность* процесса исторического развития) в том и другом случае эти тенденции являются объективными индикаторами неизбежных грядущих изменений. И их научное выявление позволяет определить, какие целенаправленные усилия со стороны государства и общественных структур, в случае совпадения интересов, могут быть совместно оперативно предприняты, или – в случае противоположности такого рода интересов – допустимы в рамках действующей Конституции.

Таким образом, решение проблем обеспечения социальной стабильности решалось и решается с парадигмальной позиции «большинства-меньшинства», с разной степенью жёсткости осуществляющего свою политическую волю, закреплённую в государственной Конституции. И, следовательно, всё, что связано с фундаментальными основами и государственного, и общественного бытия, понятиями «хорошо» и «плохо», является социальным достижением или провалом и определяется декларируемой или реально проводимой логикой требований «большинства». Все социологические раскладки и выводы, вся аналитическая отчётность на всех государственно структурных уровнях, реальная эффективность деятельности любого учреждения определялась и определяется даже в наш XXI век логикой требований большинства или логикой, выдаваемой за требования большинства. И этот императив в самом сколь угодно демократически развитом обществе фундаментально незыблем. Так дело обстоит в самых развитых странах и, тем более, в тех, которые только примеряют на себя демократические одежды.

И в тех исторических условиях, когда происходящие социальные конфликты, так или иначе, укладываются в требования конституционного императива, и логика преобладающего большинства провозглашается определяющим

фактором общественных отношений, государство находится в состоянии *определённой стабильности*. И не больше. В данном случае подчёркивается «*определённое*» состояние социума, потому что сколь угодно явно выражаемая стабильность не отменяет и не может отменить непрерывности феномена *развития*, неодолимо ведущего и приводящего к существенным изменениям.

И человечеству всегда оставалось и остаётся, образно говоря, приспосабливаться к этим непрерывно происходящим изменениям, пытаясь хоть что-то делать для их поддержки или нейтрализации и торможения. Но – если абстрагироваться, – то все сознательно предпринимаемые государством на разных уровнях и с разных позиций усилия осуществляются с запозданием, *после* свершения тех или иных событий или с той или иной степенью социальной значимости заявивших о себе фактов. И это, по сути, *вынужденное* малоэффективное запаздывание в принятии каких-то мер, объективно являющееся одной из самых актуальных и социально болезненных проблем, всегда ставило и продолжает ставить исследовательскую мысль перед необходимостью выявления возможностей и путей её решения.

При этом, надо признать, что так или иначе, но неотложная необходимость искомого решения всегда не только признавалась, но и воплощалась в жизнь. И одним из таких, несомненно, значимых видов проникновения *в будущее*, с чем неодолимо придётся социуму столкнуться, является непрекращающееся стремление разработки не только специальных прогностических методов, но и прогностики как области *научного, т.е. верифицируемого и воспроизводимого знания*. И, думаю, ни у кого не может быть сколько-нибудь существенных аргументов против этих устремлений, продиктованных испытываемой потребностью проникновения в будущее.

Но, уповая на ожидаемые результаты в становлении про-

гностического знания, нет, наверное, необходимости находиться в состоянии пассивного ожидания. И значит – хочешь-не хочешь – надо стараться найти ответ не столько на печально известный, не уходящий из нашей жизни вопрос «Что делать?», сколько – «Что *нужно и можно* сделать?».

И, как представляется, такая постановка проблемы не только правомерна, но и реально продуктивна.

### С ДРУГОГО КОНЦА

Если поиск исторически необходимого ответа попытаться рассматривать как подлежащую научному решению проблему, то он – этот ответ – должен быть представлен и сформулирован как *исследовательская задача*. А такая задача изначально представляет определенную совокупность условий, из которых проистекает и в контекстных границах которых проявляет себя необходимость поиска искомого решения. Следовательно, если возникновение противоречия между намечаемыми управленческими планами, предпринимаемыми активными действиями и достигаемыми результатами, как правило, социально негативно, если между выдвигаемыми целями и их практическим осуществлением недопустимая разительность несоответствия, а предпринимаемые усилия для его устранения не приводят к его разрешению, то с объективной убедительностью заявляет о себе *методологическая ущербность логики*, лежащей в основе принимаемых решений и проявляемых усилий.

Ведь в тех случаях, когда не только осознаётся необходимость предпринять востребованные временем, обстоятельствами, конкретной ситуацией неотложные усилия, но и что-то конкретное для этого делается, причём активно и, казалось бы, ответственно, *а результаты не те* – и именно такая практика носит признаваемо постоянный характер – то: либо делалось не то, что нужно, либо задача не так была поставлена.

Конечно, для принятия конкретного решения в реальной действительности есть множество – очень близкое к бесконечному – вариантов. И в каждом конкретном случае при достижении негативного результата могут быть свои исключительные объяснения. И, казалось бы, такая откровенно дилеммная постановка вопроса изначально не учитывает этого потенциально возможного многообразия. Но в тех случаях, когда усилий было проявлено множество, а результаты те же, заявляет о себе не только возможность, но и необходимость именно такой постановки вопроса. Мы оказались перед выбором: «*работать ещё лучше*» или признать, что мы «*не то делаем*». И тогда, если не отбрасывать с порога возможности такой дилеммы, заявляет о себе необходимость её разрешения.

И у нас, если мы действительно этого хотим, если не только устали от разрушительной бесконечности нами же предпринимаемых усилий и недостижимости выдвигаемых целей, но и признаём, что так дальше продолжаться не может и мы не должны каждый раз бросаться из одной крайности в другую, ничего другого не остаётся, как положиться на то, что позволило человеку вырваться из тисков животного мира, на его системную способность находить не просто нужные, а *оптимально возможные* решения. И тогда действительно ничего другого не остаётся, как признать, что надо как-то иначе, как-то по-другому пытаться решать даже те проблемы, которые требуют не откладываемых сиюминутных действий.

Но для этого нам надо понять, какими они должны быть, и, следовательно, определить, на чём должны быть основаны. И значит, коль скоро у нас нет, несмотря на все прилагаемые усилия, ответов на вопросы, как же следует действовать, чтобы вместо ожидаемых и желательных результатов не породить негативных последствий, нам ничего другого не остаётся, как обратиться к тому, что всегда спасало че-



ловека — к разуму. И не к рассудительности, не к здравому смыслу, а именно к тому, что древние греки называли — *noos*<sup>1</sup> и что, как известно, лежит в основе теории о ноосфере, созданной великим учёным В.И.Вернадским.

Необходимость подчеркнуть в данном контексте существенные различия между этими понятиями объясняется тем, что такие понятия, как «разумность» и «здравый смысл» определяют степень взвешенности принимаемого решения, нескрываемую обеспокоенность возможными последствиями, а «разум» — его новизну и степень содержательного отличия от существующего. С позиций теории ноосферы человек сумел занять такое положение в природном мире единственно благодаря своей особой способности не только приспособливаться к нему, но и преобразовывать его. И делал он это исключительно благодаря своему уму. При этом его интеллектуальные усилия, как правило, определялись какой-либо целью, а не самими условиями, что изначально отрицало, какую бы то ни было фатальность и тем самым делало человека объективно **свободным**, оставляя за ним не только возможность выбора, но и создания того, чего раньше **не было**.

И если, как известно и принято считать, что «вначале было слово», то именно эту природно дарованную способность вербально отразить увиденное или выразить свою потребность человек сумел превратить в **мысль**, и, тем самым, обрёл способность **«удваивать»**, **т.е. преобразовывать мир**. Декартовское «*Cogito ergo sum*»<sup>2</sup> очень точно отражает принципиальные изменения, происшедшие в философском осмыслении взгляда человека на самого себя. И фундаментальность этого осмысления состоит именно в том, что

---

<sup>1</sup> Noos — разум. Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. — С.441.

<sup>2</sup> Я мыслю, следовательно, существую (лат.).

удалось понять принципиальность различий между накапливаемым и закрепляемым в традициях опытом, обеспечивающим и призванным обеспечивать стабильность бытия, и интеллектом, раскрывающим пути его целенаправленного преобразования. Именно Декарт, как, пожалуй, никто другой, сумел понять преобразующее величие человеческого мышления, основанного не только на безграничной свободе проявления в органическом единстве с законами логики и математики, но и в такой же неразрывной связи с интуицией. Человеку дана от природы способность не только думать, но и *додуматься, догадаться, придумать* - всего того, что называется *инсайтом*<sup>1</sup>.

И, может быть, эта великая предназначенность роли и исторической судьбоносности человеческого мышления не только не ослабевает, а с каждым веком всё больше усиливается из-за того, что жизнь в её непреодолеваемой противоречивости непрерывно создаёт и порождает проблемы, требующие в своей содержательной уникальности поиска принципиально новых, т.е. *не стандартизированных решений*. И научное знание — являющееся концентрированным отражением социальной потребности человеческого сообщества — призвано быть тем разумом, который, по определению, должен оказаться способным находить такого рода решения. Или, по крайней мере, их *оптимальный вариант*. Особенно это уточнение значимо, когда речь идёт о проблемах, априори не имеющих завершающего решения, в сути своей неподвластного человеку, его воле и сколь угодно развитой интеллектуальной мощи. И нахождение исторически возможного достижения требуемой оптимальности является такой же со-

---

<sup>1</sup> Инсайт — (англ. — проницательность), одно из основных понятий гештальтпсихологии., означавшее в противовес представлению бихевиоризма о постепенном изучении - внезапное понимание, ... не выводимое из прошлого опыта субъекта. Философский энциклопедический словарь, М., 1983. С. 209.

циально значимой задачей, как и любая другая научная проблема. Человечество, будучи неотрывно составной частью биосферы, не может и, хочется думать, никогда не захочет лишать себя всего того, что даёт ему его собственная принадлежность к природе. Ведь даже такой выдающийся хирург, как Н.М.Амосов видел возможность сохранения и продления биологической жизни своей *голове*, но только *после смерти*.

Кто захочет отождествить свою жизнь только с интеллектуальными усилиями мозга, отказавшись от удивительного в своём многообразии мира испытываемых чувств, надежд, переживаний?! Тем более, что без этой удивительной по силе своего воздействия эмоциональной наполненности, приносящей человеку радость и печаль, любовь и разочарование, страсть и равнодушие, жалость и гнев, сострадание и неприязнь, успокоенность и порыв, о каком бы то ни было «интеллектуальном» усилии говорить не приходится. Интеллекту ведь тоже надо, на чём-то основываться. Без этой эмоциональной подпитки ему не пробудиться. А поиск оптимального в данных условиях решения изначально может быть продуктивен только на основе неразрывности единства интеллектуальных усилий и эмоциональной неудовлетворённости его существующими вариантами.

Именно эмоциональная неудовлетворенность бесконечной неэффективностью предпринимаемых усилий поисков ответа на вопрос «Что делать?» и принимаемых в соответствии с ним решений, является тем побудительным источником, требующим принципиально другого ответа. А если принципиально другого, то, может быть, искать «не с этого», а «с другого конца»? И, значит, вообще, не пытаться ответить, коль скоро это не приводит к желаемым результатам, на этот извечный и не уходящий из нашей жизни вопрос. Может быть.

Но тогда – как?

## **ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КЛАДОВОЙ, ИЛИ ВОЗВРАЩЕНИЕ К ПЕДАГОГИКЕ**

Бывает же так, что какое-то событие, случай как бы по-новому для тебя самого буквально обнажает то, что тебе казалось до этого понятным и не требующим особых размышлений. И ты оказываешься в ситуации, которая очень точно может быть представлена в такой достаточно реалистичной зарисовке. Шёл человек, будучи уверенным, что идёт туда, куда ему нужно. И не просто шёл, а старался идти, как можно быстрее. И вдруг неожиданно для самого себя спросил у встречного: «Правильно ли я иду?». И к ужасу своему услышал: «Нет, неправильно. Тебе в противоположную сторону».

Но из такой ситуации, какой бы неприятной она ни оказалась, по крайней мере, понятно, как выбираться. И она не может быть той аналоговой подсказкой, которая помогает понять, как выбираться из неизмеримо более сложной, принципиально другой и требующей неотложного ответа ситуации, когда надо найти ответ на вопрос «Что действительно делать?».

Но, между прочим, нашим достаточно популярным радиостанциям удалось найти, как им представляется, решение этой проблемы. Они — просто и незатейливо — обращаются к мнению слушателей и предлагают им ответить на ими же дилеммно сформулированный вопрос. И получаемое процентное соотношение голосов слушателей как бы является если и не какой-никакой истиной, то, по крайней мере, определённым социальным индикатором общественного мнения. И дело даже не в степени репрезентативности<sup>1</sup> полученных ответов, а в самой логике их социального проявления.

---

<sup>1</sup> Репрезентативность — (франц. показательный, характерный) мера возможности восстановить, воспроизвести представление о целом по его части. Философский энциклопедический словарь, М.1983, с.579

И вот именно одна из таких радиопередач, которую вёл известный своей брутальной развязностью ведущий, буквально заставила придти к неожиданному выводу. Обсуждалась жёстко-конфликтная ситуация, созданная очередным депутатским предложением, внесенным на обсуждения Государственной Думы. И радиослушателям предлагалось разрешить проблему, предложить пути её практического осуществления.

И как из рога изобилия посыпались возможные варианты требуемого решения. В результате из этого набора прозвучавших предложений, каждое из которых как бы отвечало на вопрос «Что делать?», по замыслу нужно выбрать два *противоположных* и поставить их на голосование. Подсчитанные голоса станут той «палочкой - вырубалочкой», которая приведёт к нужному, в сути своей близкому к сказочной лёгкости решению.

Но так просто получается только в сказке. В жизни же действуют совершенно другие законы, и сочинителями их являются не талантливые сказочники, а бездушно и формально рассудительные логики<sup>1</sup>. И поэтому те ответы, которые эмоционально щедро предлагали радиослушатели, не решали сколько-нибудь продуктивно обсуждаемую проблему, а или уводили от требуемого решения, или, кроме эмоциональной беспомощности, ничего продуктивного собой не представляли. И, к сожалению, возникающее в таких обсуждениях некое подобие дискуссии не только по сей день претендует на поиск коллективного решения, но и действительно воспринимается общественным сознанием в качестве такового. Особенно, если судить по бесконечным телевизионным ток-шоу и радиопередачам, проводящим эти обсуждения.

---

<sup>1</sup> Логика формальная — наука об общезначимых формах и средствах мысли, необходимых для рационального познания в любой области знания. Философский энциклопедический словарь, М.1983, с. 316

Но при всей откровенной и интеллектуальной беспомощности всех этих каждодневно проводимых псевдодискуссионных обсуждений, от них просто так не отмахнёшься. И не только потому, что они мощное средство манипулирования общественным сознанием, но и потому, что они ещё в большей степени отражают потребность человека лично откликнуться на волнующую его проблему. И при этом он бывает искренне убеждён, что именно его мнение и отвечает на волнующий всех вопрос, и помогает его решить.

Вот и в той радиодискуссии каждый старался ответить на вопрос «что делать?», и как ни старался ведущий добиться сколько-нибудь приемлемого ответа, повторяя «так что ещё можно сделать?», ничего путного из этой активности слушателей ему вытянуть не удавалось.

И вот тогда, слушая беспомощные призывы ведущего дать «правильный ответ», возникла мысль, А может быть вопрос нужно перед слушателями поставить иначе? *Принципиально иначе.*

Ведь обращаясь к участникам с тем или иным актуальным вопросом, мы не можем не понимать, что такой вопрос возник, грубо говоря, не вчера, и волнует нас именно потому, что ни в общественном, ни в научном сознании на него **нет ответа**. И каждый участник обсуждения может что-либо сказать только в меру своего опыта или эрудированности, т.е. воспроизвести *уже наличествующие* в общественном сознании ответы.

Но коль они не снимают актуальности проблемы, и она выносятся на широкое общественное обсуждение, то, ни каждый из них в отдельности, ни все они, вместе взятые - не являются именно тем ответом, в котором общество нуждается. И дискуссионное столкновение мнений изначально и по определению, вопреки известному афоризму «в споре рождается истина», к истине не ведёт и вести не может. А

столкновение разных мнений, кажущееся путём, ведущим к истине, безотносительно к мотивации всякого рода организаторов такого рода «дискуссий», основано на игнорировании или незнании Аристотелевой силлогистики<sup>1</sup>.

А из неё с неопровержимой доказательностью следует, что вера в любое публичное обсуждение проблемы как средство выявления истины, чему, к сожалению, немало способствует юридическая судебная терминология, не только иллюзорна, но и по сути своей, мягко говоря, не безвредна. Ибо, как известно, из двух противоположных суждений действительно только одно может быть истинным, и это тот вывод, против которого не возразишь. Но это совсем не значит — о чём умалчивают или не знают участники всякого рода дискуссионных обсуждений, круглых столов, ролевых игр и т.д. — что с ещё большим успехом эти противоположные суждения могут быть с равным успехом *ложными*. И если «истинных» может быть только одно, то «ложных», т.е. «неистинных», бесконечное, в прямом смысле этого слова, множество.

И, как это не покажется странным, именно формальная неопровержимость законов великого мыслителя, как ничто другое, способна вывести нас из создавшегося тупика, образованного неотложной актуальностью вопроса «Что делать?» и признаваемым отсутствием искомого ответа. Ведь если из существующего в общественном сознании множества ответов на поставленный вопрос нет необходимого ответа, то ничего другого не остаётся, как попытаться понять «*почему?*». И

---

<sup>1</sup> Силлогизм — форма дедуктивного умозаключения, в которой из двух высказываний... следует новое высказывание, той же логической структуры. Силлогистика — теория дедуктивного вывода, выясняющая общие условия, при которых их одного, двух или более высказываний с необходимостью следует некоторое новое высказывание — заключение, а также условия, при которых такое следование не имеет места. Философский энциклопедический словарь, М.1983, с.606

одним из возможных логических оснований для требуемого объяснения является вывод: обсуждаемый вопрос не может быть разрешён в процессе дискуссионного столкновения мнений и проведения сколь угодно увлекательных игр, ибо является ещё научно *не познанной проблемой*.

И именно такой вывод для нашей дискуссионной культуры и всех зиждущихся на ней формах вербальных обсуждений является значимым. Ибо он исходит из обязательности признания принципиального различия между вопросом, порождаемым бытовыми и межличностными потребностями и отношениями, и вопросом, по природе своей являющимся объектом *научного познания*. И если бы сколь угодно активные вербальные усилия могли решать именно такие проблемы, то существование науки как таковой было бы ненужным, и - при таких затратах – просто бессмысленным. *Не может сколь угодно усердное вербальное рефлексирование подменять науку.*

Но при таком подходе мы оказываемся вынужденными ждать пока наука сможет дать нужный нам ответ. А это не только трудно, но и бывает невозможно. Жизнь-то требует незамедлительных решений. И не фантазёры сформулировали известный принцип - «здесь и сейчас», а неотступная необходимость.

Но если вербальные усилия, проявляемые в дискуссионных столкновениях мнений, и наличествующий уровень научного знания не приводят к нужным ответам на вопрос «Что делать?», и мы вынуждены это признать, то остаётся одно из двух: либо мы вообще отказываемся от непрекращаемых попыток найти сколько-нибудь обобщённый ответ, как отказались от решения проблемы создания *perpetuum mobile*, либо надо поставить и сформулировать волнующую нас проблему, но в виде *другого вопроса*.

И надо признать, что определённый вариант такого «дру-



гого вопроса», обусловленный общечеловеческой мудростью и обеспокоенностью возможными и нежелательными последствиями, нам всем хорошо известен.

Известный принцип – призыв «Не навреди» действительно по-настоящему не только гуманистичен, но и выстраданно историчен. Это обусловило его непререкаемую авторитетность в общественном сознании. 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!*» очень точно отражает его судьбоносный смысл. Не должна активная устремлённость 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 конъюнктурных соображений, используя всё тот же печально известный метод проб и ошибок, люди действовали и продолжают действовать.

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

Неотвратимость наказания, о чём выше было сказано, должна стать и быть 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 стремились строить своё бытие и развитие.

И сейчас, в начале XXI века при всех достаточно очевидных политических и административных различиях в разных странах преобладание именно этой логики со всеми вытекающими из неё следствиями и последствиями неоспоримо. И значит – господство реальных условий, складывающихся и возникающих обстоятельств было 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 исходит именно из этого права и реальной возможности личности. Именно эта философия возвращает человечеству реальную значимость личностных убеждений, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок. И то, что осознавалось величайшим мыслителем Жан-Жаком Руссо как очевидное проявление объективной слабости человека, очевидно признаваемой невозможностью овладения независимостью обстоятельств и складывающихся условий, экзистенциалистами осознаётся не только принципиально иначе, но и сущностно в другой содержательной плоскости. Вернув человеку право распоряжаться собой, экзистенциализм изменил всё, что связано с пониманием жизни, её собственно человеческой предназначенностью и смысловой содержательностью, которые человеку дано воплотить в реальность.

Но вернув человеку возможность осознать себя, свои реальные возможности и своё никем не отнимаемое право на выбор, экзистенциализм не только не опроверг позицию Руссо, а подчеркнул её фатальную истинность. Ибо, остав-

ляя 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 жестоких, даже откровенно бесчеловечных условиях. И поэтому сделанный экзистенциализмом духовно-нравственный прорыв – удивительная по своей значимости историческая веха в развитии современной цивилизации, раскрывающая перед каждым живущим, как можно и должно реализовать себя – навсегда войдёт в основы духовного бытия человечества.

Но также, надо признать, что из него не вытекают ответы на вопросы, требующие обобщённых, общегосударственных решений. И жёсткая зависимость социума от реально существующих условий и обстоятельств, как была, так и остаётся определяющим фактором в его историческом бытии и развитии. И нам, казалось бы, ничего другого не остаётся, 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 каждый раз обрекать на бесконечное преодоление 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 протяжённостью между рождением и смертью*. И всё, что связано с рефлексивным осмыслением жизни, если речь идёт не о фантастике, изначально и только, связано с очень ограниченным кругом вопросов — как реализовать себя в этот отрезок времени? и может ли этот отрезок — быть продлён?

И сколько бы таких вопросов ни было задано, ни один не только не может, 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 какую бы то ни было, дискуссионность, если не становиться в позу страуса.

Значит всё, 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, качественнее и эффективнее прожить этот называемый «жизнью» отрезок времени?»*. И все остальные 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 всё, что ими создавалось, в том числе и создание государства, исторически было обусловлено именно такой целью, как бы в конкретном временном контексте она ни формулировалась.

Все наставления типа «не навреди», и всё не прекращающееся веками законотворчество, да и всё то же, не покидающее нас «что делать?» - проистекали и продолжают проистекать из неизбежного стремления понять, как лучше и эффективнее государству, обществу, человеку прожить своё историческое время. 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. 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. 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 что действительно от него исторически требуется. 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 мы *можем сделать*?»

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 и чего нельзя делать?*». Органически

неразрывное объединение этих вопросов создаёт *парадигмально иное рефлексивное пространство*, нежели то, которое возникает при постановке вопроса «Что делать?». И принципиальность различия между этими подходами определяется коренным различием логики, лежащей в их смысловой основе. Суть этого различия в том, что каждый из этих подходов ставится и сущностно проявляет себя на разных смысловых плоскостях.

Если первый исходит из необходимости сделать лучше, найти оптимальное решение, то второй – априори не отрицающая, а дополняя такую возможность – переводит поиск необходимого ответа на классификационную, основу, образно выраженную в известном призыве «мухи и котлеты – отдельно». Если мы будем точно знать, чего *нельзя* делать, то в предлагаемом отборе идей и предложений, мы сможем выбрать именно те, которые позволят принять и осуществить правильное решение.

Таким образом, исторически необходимый отечественному образованию ответ на этот симбиоз вопросов «что мы можем сделать?» и «что делать нельзя?» упирается и 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 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 определёнными законодательными и нравственными нормами. 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*. 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 чём же дело?

Почему именно сейчас нас не устраивает существующая ситуация, которая, по сути, принципиально остаётся 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 создаёт 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 что не позволяло непрекращающуюся направленность поиска ответов на неотложные вопросы наполнить необходимым смыслом?

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

Но вот что странно. Мы все со школьных и студенческих лет знаем, что «количество переходит в качество». И бойко на всякого рода экзаменационных проверках заученно повторяем эту истину. Но в реальной действительности, причём на всех уровнях — межличностном, семейном, общественно-государственном и, что особенно впечатляет, управленческом, начисто не только забываем о ней, а просто её игнорируем. И все возникающие болезненные межличностные недоразумения и конфликты, вплоть до распадов семьи, и все жёсткие социальные столкновения, вплоть до забастовок и войн, и даже наша неудовлетворенность постоянным запаздыванием или недопустимо низкой эффективностью принимаемых управленческих решений — закономерный результат этого неумолимого перехода количества в новое, но, к сожалению, ненужное, социально разрушительное качество. И нам всё время приходится 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 всё происходящее в реальной действительности, в складывающихся отношениях и видно, и слышно и более или менее понятно.

Подумаешь: «не то сказал», «забыл», «не обратил внимания», «не уступил», «не поинтересовался», «не учёл», «отложил на потом», «и так сойдёт» и, конечно, «не было возможности» - только небольшое перечисление из исторически накопленного арсенала средств игнорирования, а точнее — прямого содействия проявлению этого закона. Причём — 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 всё, что можно отнести к *субъективным факторам*,



способствуют 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 либо в виде тенденций, либо свершившихся социальных изменений, называемых форс-мажорными обстоятельствами.<sup>1</sup>

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 определённой готовности к предстоящим событиям. И в тех случаях, когда прогностические данные становятся основой для принятия необходимых решений, социуму удаётся, если и немногого добиться, то, по крайней мере, соответственно подготовиться.<sup>2</sup>

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 их 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 всей своей сложности и мощи - затрагивают только какие-то отдельные сферы социального

---

<sup>1</sup> Форс-мажорные — непредвиденные, (force-majeure), чрезвычайные, непреодолимые, не зависящие от воли и действий участников соглашения

<sup>2</sup> forewarned, forearmed — кто предупреждён, тот вооружён.

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 времён, и традиционно привычные стереотипы и социальные ориентиры теряют свою прогностическую позитивность, и просто обратиться к прошлому за нужными советами и рекомендациями, как это может даже показаться очень привлекательным, не только не эффективно, но и социально разрушительно. И, как представляется, что утверждение о том, что истории свойственно повторяться дважды: первый раз в виде трагедии, второй в виде фарса, не столь безболезненно для страны, видящей в таком повторении выход из положения. Ибо дело здесь не 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 на бесчисленные возникающие вопросы и ответы, стремится находить их в заёмном 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 решать 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 не актуализирует в общест-

венном сознании необязательность неотложной необходимости системного осмысления новой реальности как единственного условия эффективного решения возникающих проблем в принципиально исторически новой ситуации.

И то, о чём 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 90-е годы в стране, сколько о *тотальной глобализации*, в которую она оказалась втянутой. И за уже привычно произносимой фразой «глобализация» не просто констатирующее признание каких-то 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 эти перспективы — особым разнообразием вариантов не блещут. И их всего, как в русской сказке, три: *уход с исторической арены, выживание и поступательное развитие*. И если мы, изначально это осознавая, не хотим отстать от развивающегося мира, то у нас ничего другого не остаётся, 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 её образуют. И если признать, что обеспечение необходимого уровня конку-

рентоспособности является фундаментально-исходным условием, то искомая «конкурентоспособность» предстаёт 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, для нас ничего другого не остаётся, кроме выявления той совокупности факторов, от которых зависит её 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 самую 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 определённой позиции и соответствующей ей логике, но и на определённой совокупности аргументов и доказательств, определяющих его содержательную *теоретическую* значимость. Т.е. 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*.

Однако необходимое научное решение проблемы никогда не было и 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 стремится 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 использованных решений и действий, является незамедлительный поиск *максимально возможной оптимальности*.

И, может быть, самым убедительным аргументом объективной состоятельности этого утверждения являются непрекращающиеся и в то же время очевидно несостоятельные попытки использования исторического опыта как возможной основы принятия в настоящем продуктивных решений и ещё 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 изошрённая 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, вооружённые 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 определённом 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 – и именно это принципиально – **мера этой зависимости определяется самим человеком**, его системной готовностью принять и осуществить принятое решение. И чем оптимальнее сделанный им выбор, тем изначально продуктивнее предложенное и воплощённое 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 какой-то 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, 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 одних случаях оно в своей требовательности настолько непреложно, что возникает ситуация, хорошо отражённая в известной

строчке Б.Окуджавы «мы за ценой не постоим». В ситуации «смерть или жизнь» выбор в своей жёсткой противоречивости предопределён. Он в самом противопоставлении — «или-или». Во всех же остальных случаях, исключающих такое однозначно жёсткое 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 требующих учёта факторов, как это делается не только в современных диссертационных исследованиях, но и во многих управленческих документах.

Их составители, что выше отмечалось, исходят из обязательности учёта 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, обобщённой оценки и заключительности 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 изменениями. Не жизнь и её 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, каковыми 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 жёсткой методологии. Причём 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 нашёл своё выражение в идее *оптимальности*. Естественно, что не осталась в стороне от поисков решения этой проблемы и педагогика. И фундаментальным исследователем, кто вслед за Фёдором Филипповичем Королёвым,<sup>1</sup> не только осознал насущную необходимость решения проблемы оптимальности, но и явился первым фундаменталь-

---

<sup>1</sup> Известный педагог, директор института теории и истории педагогики АПН СССР Королёв Ф.Ф. утверждал, что «будущее приведет к тому, что идеи оптимального управления процессами развития станут характерными для всех областей деятельности» и будут руководящими, в том числе и для педагогики (Проблемы теории воспитания: Сб. статей. - М., 1974. Ч.1. - С.126.; Очерки по истории советской школы и педагогики. М., 1996.



ным разработчиком был Юрий Константинович Бабанский. И теоретическая значимость его подхода к решению этой проблемы не ограничивается с позиций требований современности только всеобщим осознанием её актуальности, но и определяется реальными потребностями непосредственно самой системы отечественного образования. Поэтому суть оптимального – «по Бабанскому» – отражение не абстрактных «факторов», а насущных потребностей самого образования.

Вспомним, чем характеризовалось развитие системы отечественного образования в 60-70-е годы прошлого XX столетия. Не только нескрываемым, ярко выраженным стремлением к интенсификации учебного процесса, и целенаправленной устремлённостью 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 очевидных «плюсов» такой устремлённости, но и – пусть и не столь явных для общественного сознания – существующих в ней минусов, когда речь идёт об образовании. И такой своеобразный «душ» для всех фанатичных сторонников интенсификации образования он увидел в идее оптимизации учебно-воспитательного процесса. И, может быть, самыми основным в его подходе и определении сути оптимизации было то, что последняя для него не была *целью*, а только средством защиты ребёнка и учителя от всякого рода новаций, ведущих к сверхнапряжению, стрессам, угрозам с 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 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 проектированием. Понятия «оптимальность» и «оптимизация», по сути, превратились в *фундаментальные категории*<sup>1</sup>, системно охватывающую все стороны социального бытия. Но признание этих категорий, охватывающих своей содержательной ёмкостью все проявления социальной действительности во всём их многообразии и разнообразии, обусловило и не могло не обусловить возникновения их разных трактовок и определений. Причём настолько разных, что многие из них скорее вытекали из смыслового контекста, в границах которого использовалось понятие, нежели из их беспредметной и внеотраслевой сущности. И если бы эти категории не играли такой фундаментально преобразующей роли в развитии социума, это 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 определённого понятия напрямую зависит выбор и принятие судьбоносных

---

<sup>1</sup> Бабанский Ю.К., Оптимизация процесса обучения. М., 1977.

решений, смысловой разброс 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 неё, может быть, если и не самая для современности важная 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 неутешительно, надежд на необходимый смысловой прорыв тоже нет, ибо совершаемые попытки в сути своей основываются на неопровержимо несостоятельном принципе *idem per idem*.<sup>1</sup> И мы, как бы, по умолчанию, за неимением лучшего вынужденно соглашаемся.

Во словарях и энциклопедиях «оптимальный» трактуется как «максимально наилучший» или как «усреднённый». 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 широкораспространённое: «истина между крайними точками зрения». Из этого субъективно-приблизительного смыслового подхода к поиску адекватного определения столь действительно чрезвычайно сложной и динамично меняющейся сущности непрерывно возникает множество определений, каждое из которых, в той или иной степени являясь её *частным* отражением, по сути, перекрывает возможность её категориально-обобщённого осмысления.

И до тех пор, пока «оптимальность» будет трактоваться не только как максимально лучший, более рентабельный и

---

<sup>1</sup> *Idem per idem* (лат.). То же самое через тоже самое. «порочный круг»

усредненный вариант, но и как хорошо обдуманное и необходимо быстрое решение и при этом *«рациональное»* будет противопоставляться *«оптимальному»*, трудно рассчитывать даже на возможность преодоления этого, образно говоря *«методологического тупика»*<sup>1</sup>. И эта смысловая ёмкость термина, созданного рефлексивной мудростью человечества, оказалась, с одной стороны, чрезвычайно методологически состоятельной, что и обусловило её не только гносеологическую, но и отраслевую и управленческую распространённость, с другой – избыточную неопределённость, не обеспечивающую и неспособную обеспечить возможность преодоления негарантированной продуктивности выбора и принимаемого решения.

Но нельзя и не отметить, что в этой связи особые надежды на повышение эффективности развития образования как «системы» с начала 80-х годов стали возлагаться в педагогике на синергетику<sup>2</sup>. Проникновение в глубинные связи сопряжённых и взаимодействующих областей научного знания на основе синергетического подхода, впервые в 1977 году разработанного Германом Хакеном, и доказательно выраженное в теории колебаний Мандельштама, раскрывало принципиально новые возможности не только решения смежных и пограничных проблем, но и кардинального увеличения объективной значимости теоретического знания. И эта возможность максимального преодоления субъективности в процессе научного познания, как утвер-

---

<sup>1</sup> См. «оптимальный – наиболее подходящий, лучше всего приспособленный к чему-либо...» (Психологический словарь, М., 2007, с.258.); «Оптимальный – (лат. –наилучший) наиболее соответствующий определённым условиям», Советский энциклопедический словарь, М., 1989. - С.944

<sup>2</sup> Синергетика – (греческ. – совместный, согласованно действующий) - научное направление, изучающее связи между элементами структуры, (подсистемами). СЭС, М., 2989. С.1223.

ждали апологеты синергетики, **в любой конкретной области знания** была с воодушевлением воспринята многими педагогами при решении проблемы оптимальности принимаемого решения. Действительно, для всех тех, кто понимал и знал бесконечность множества подлежащих решению проблем в образовании и непосредственно в педагогической деятельности, знал, какое количество ошибок при этом допускается и какие в ряде случаев возникают негативные последствия, синергетика и её идеи приобретали воистину мессианскую значимость. Ведь именно от них исходила убеждённость 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. Именно «объективность» является исходным и основным критерием, неопровержимо и единственно доказывающим с позиций современной методологической культуры право на этот статус. По сути, именно это вынуждаемое сложившейся методологической культурой и официально существующими требованиями предопределяли и предопределяют непрерывное стремление педагогов использовать «объективность» как основной и по праву принадлежащий педагогике критерий её статуса как науки.

Но, не вдаваясь в дискуссионность проблемы о формальном статусе педагогики, нельзя не отметить её сущностной специфичности, принципиально отличной от всех других областей знаний, признаваемых научными. Эта фундаментальная специфичность в том, что педагогика по определению, по своей социальной и гносеологической предназ-

наченности не может не определяться своим предметом – *воспитанием* и, следовательно, не быть как данность *эмпирически субъективной*. Реальная значимость добываемых ею знаний, какими бы они ни были специфичными, изначально определяется их жизненной для общества и государства необходимостью. Подгонять их под общий, исключающий эти различия ранжир не только методологическая, но и сугубо гносеологическая и социально очень 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, всемерно поддерживаться и развиваться. Ибо только педагогика призвана проектно создавать и создаёт пространства, в которых целенаправленно осуществляется процесс развития и формирования ребёнка. Именно за этой социальной предназначённостью педагогического знания тот уровень социальной ответственности и приоритетности, с позиций 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<sup>1</sup>, сущностная значимость и научная исключительность педагогического знания, для которого исходно фундаментальной основой является ребёнок. Не абстрактные «дети», не «большинство-меньшинство», а отдельно взятый и конкретно существующий ребёнок. И если эта исключительность педагогического

---

<sup>1</sup> Инверсия – от лат. *inversio* - перестановка. Большая универсальная энциклопедия, М. 2009, с.306

знания игнорируется, то происходит то, что – исторически – и 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 путём рефлексивных манипуляций в аргумент и ситуативно-нужное доказательство.

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 его 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 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 стремящейся строить и развивать себя на научной основе, педагогические теории, имена великих педагогов носили скорее ритуальный характер, чем были фундаментальной основой для образования. 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. Это касалось не только учебной, но и непосредственно воспитательной деятельности. В результате буквально попирались идеи даже тех педагогов, которые официально провозглашались высшими авторитетами. 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». В первую очередь, к А.С.Макаренку. 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, обрекались на декларирование и просто попирались. В результате наиболее общим местом в подходе к творчеству и наследию великого педагога стал всех устраивающий в своей примитивности вывод — теория Макаренки 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 искажающее её.

Но в данном контексте нет необходимости критиковать отношение социума, государства и власти к педагогическому знанию. Причём, надо признать, такая критика — при всей своей правомерности — не только односторонняя, но и в достаточной степени необъективна. Она не отражает изначально необходимой целевой направленности разобраться и понять, почему подобное происходило и продолжает происходить. Известное гегелевское утверждение «всё действительное — разумно» при очевидной гипертрофированности и беспредельной оптимистичности глубоко схватывает и отражает не только бесконечную сложность 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, повторяю, 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 расчёт, 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 обобщённом виде эту причинную обусловленность, но и проникнуть в суть явлений, отражаемую в категории «оптимальность». И то множество существующих определений в действительности не являются результатом рефлексивной схоластической активности кабинетных учёных, а самым неопровержимым доказательством не только сложности, но и содержательной вариативности и изменяемости 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, 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 существующие такого рода определения не отражают именно этой потребности. И суть возникшей проблемы не в отсутствии ещё одной

формулировки, а возникновении явления, которое и позволяет, и требует своей вербально смысловой фиксации.

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

Глобализация, жёстко и однозначно связав эту группу вопросов с проблемой *безопасности*, которая раньше никогда не связывалась однозначно с развитием и функционированием образования, выделив из огромного множества рядоположенных факторов одну-единственную критериальную основу исторически-поступательного бытия любой социальной структуры — *конкурентоспособность*, по сути, не только сократила возможности выбора принимаемых решений, но однозначно свела их к простой, как амёба, 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 всё в нём происходящее, *или* ему придётся сойти с исторической сцены, возможность остаться на которой принципиально изменилась.

И именно в этом кардинально происшедшем изменении суть задачи, которую в условиях глобализации придётся решать каждому социуму. Ибо глобализация «слила» воедино «сегодня — завтра» как *настоящее и будущее* в одну единственную субстанцию, для бытия и поступательного развития которой есть новый критерий, связанный не с традици-

онным вопросом «что делать», а с принципиально другими вопросами - «что произойдёт?» и «что будет?». И, следовательно, решение, *принимаемое сегодня*, есть не только другой уровень понимания оптимальности, а единственная основа 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 её решения.

Мы, уже привычно повторяя «глобализация», в действительности не осознаём и даже не считаем необходимым осознавать фундаментальной значимости происшедших в нашей жизни изменений. И все они от «мелких», буквально каждодневных и до самых значимых в духовно-нравственном бытии нашего государства и общества, сконцентрировались в категории *«конкурентоспособность»*. И фундаментальная разрушительность этой, всё изменяющей в нашей жизни концентрированности состоит в том, что коренным образом изменяются зависимости между государством и личностью. И причём не юридически и даже не нравственно, а *исторически судьбоносно*.

Впервые из-за происходящих в мире глобализационных процессов всё 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 умозрительно 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 XX веке, 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 с принципиально новых методологических установок. И «новизна» эта — особенная. Непридуманная, не аналитически отрефлексированная, не требующая, наконец, в силу своей исторической общеизвестности, никаких терминологических нововведений. Ибо — коль скоро речь идёт о формировании личности, её 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 и 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 всех 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, жёстко определявшейся реальными условиями, в которых приходилось бороться за выживание. И всё то, что с первых шагов исторического бытия человечества понималось под словом «воспитание», не было плодом умозрительных рассуждений, а только осознаваемой или неосознаваемой *необходимостью* неукоснительно выполнять предъявляемые средой, реальными условиями жизни требования, какими бы они ни были. Воспитание и выражаемые в нём требования не выдумка человека, а единственное условие адаптивного приспособления к реальности и выживания в ней. Выбатывались эти правила требующие неукоснительного соблюдения 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 обобщённый 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 формирующую 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 возникавшая возможность освобождения человека от тотальной зависимости от природы обусловленно привела к кардинальному усилению его личной зависимости от требований социума. В результате объективное отличие зависимости человека уже не от природы, а социальных условий, при всей их жёсткости 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 устремлённость 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, обуслов-

ленно не только привёл 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 пословице «Не пойман — не вор». А из неё, 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, её 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 жёсткость воспитания, порождаемого полной зависимостью от природных условий, создавшего свои столь же жёстко адекватные правила, сменившегося формулированной совокупностью требований и правил, и, тем самым предоставившего личности возможность проявления своей воли и желаний, не отказалась совсем от тех требований, с которых начиналось воспитание природного человека. Но 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 изменяло и не изменяет.

По-разному понимаемая сиюминутная необходимость, известная логика «здесь и сейчас», политическая конъюнктура и личностные 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 остаётся теория. И получалось, что те, кто непосредственно выполняет определённую работу, должны сами искать пути и возможности повышения её эффективности, а, так называемые «теоретики», не только не могут им в этом помочь, но и изначально освобождены от такой обязанности.

«Работать ещё 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» есть, несомненно, и положительные примеры, но не они определяли и определяют суть отношений между ними. Призывы к усилению опережающей роли науки, даже в тех случаях, когда достаточно убедительно раскрывается и доказывается, как этого можно добиться, как были, так и остаются призывами. И в результате, с одной стороны, ведомственное, преи-



мущественно 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 «отставания» 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, будет исходной основой и для высказываемых 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 относиться и так фрагментарно и нескрываяемо декларативно его использовать. И если быть искренними, то педагогическое знание не только не стало той критериальной основой, без учёта требований которой практика не могла обходиться, но и само без активного сопротивления смирилось с той ролью, которую ему отвёл социум. И в результате, как отмечалось, в теории излагалось одно, а в реальной действительности, в деятельности каждой школы, в преподавании каждого учеб-

ного предмета делалось либо совершенно другое, либо имитировалось 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 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 обречь 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», причём 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 определённого учебного предмета. И тот факт, что таких учителей в своё время критиковали, даже оскорбитель-

но 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, изначально ориентированная на оказание школе практической помощи, привела к системному возникновению ряда далеко идущих последствий. В 60-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.Ширвиндта, 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 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<sup>1</sup>.

И эти усилия, хотя и не смогли сколько-нибудь существенно поколебать фундаментальные основы и целевую направленность учебного процесса, всё же способствовали

---

<sup>1</sup> Я.С.Турбовской. Организация нравственного опыта учащихся старших классов: Дис...канд.пед.наук. - М., 1964.

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 компонента** 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 отразившие в то время роль учителя, его творческого потенциала, стали олицетворением преобразующих тенденций в развитии отечественного образования. В этот же период была создана «Технология диагностирования массового педагогического опыта», направленная на раскрытие творческого потенциала каждого учителя, и беспримерно – снизу! – вопреки всевозможным проявлениям административного давления, поддержанная учительством всей страны. В 1989

году состоялась Всесоюзная научно-практическая конференция, посвящённая переводу методической работы во всей системе образования СССР на диагностическую основу<sup>1</sup>.

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»<sup>2</sup>.

Но тенденции, столь ярко проявившиеся в 60-е и 80-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 свободолобивых призывов, открывающих безграничные возможности для решения любых проблем образования примитивно примаемыми плебисцитными способами, не могли разрушительно не сказаться - причем тотально – на каждодневном бытии системы образования, в целом, и каждого учебного учреждения, в отдельности. И начался исто-

---

<sup>1</sup> Я.С.Турбовской *Диагностические основы целеполагания в образовании*. М.1995

<sup>2</sup> Я.С.Турбовской *Комплекс методик диагностирования массового педагогического опыта*, М., 1989

рически разрушительный откат. Причём – системный. На уровне методологии, теории, методики. Система отечественного образования, оказавшись в исторических жерновах двух взаимопротивоположных 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, всё 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 проявилось буквально упование на организационно радикальные формы изменения ситуации в отечественном образовании. И заявили они о себе бюрократически - с изменением названий. Министерство просвещения стало Министерством образования, Академия педагогических наук – Академией образования. И каждая из этих раньше взаимодействующих структур начала заниматься «своими делами». Министерство – управлять, Академия – наслаждаться приобретённой 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 занялся решением функционально «своих» проблем. Учебные учреждения – школы и вузы - также начали выстраивать свою деятельность, как им было удобно. И осуществляемое с таких позиций «образо-

вание» изначально лишилось своего смыслового предназначения. Ибо оставив за собой только обучение, 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 году прошлого столетия свыше 93% школ перестали даже планировать воспитательную работу<sup>1</sup>.

Естественно, что все эти проявления «свободы» не могли не привести к самым печальным последствиям, что потребовало «вернуть в школу воспитание». И одна из книг, вошедших в комплект, получивший президентскую премию, называлась – красноречивее не придумаешь – «Воспитание?.. Воспитание... Воспитание!»<sup>2</sup>.

Но от осознания актуальности проблемы до её практического осуществления нет простой дороги и тем более сиюминутной реализации. Найденный выход особой оригинальностью не отличался. Известная мудрость о том, кто к кому идёт: гора к Магомету или Магомет к горе – в очередной раз проявилась в беспрецедентном административно-управленческом рвении. Коль ждать, 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, которая объясняет не только непрекращающееся административное и столь неэффективное реформаторство в системе отечественного образования и не только не уходящую из нашей жизни актуальность вопроса

<sup>1</sup> Я.С.Турбовской Межпоколенческий переход, характеризующий нашу действительность, как объект методологического рассмотрения. - М.: Известия АПСН. Часть I. 2008. С.31-40.

<sup>2</sup> Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание ... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

«Что делать?», но и возможность исторического прорыва на принципиально другой уровень развития образования, обусловленный неотступными требованиями глобализации.

## **ИСТОРИЧЕСКАЯ ПРЕДНАЗНАЧЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОМАТИКИ**

Если глобализация изменяет коренным образом 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 всеулышание превозносил его. Не отвергалось даже и утверждение, что образование, как нечто другое является экономически очень выгодным 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. При чём же здесь педагогическое знание со всеми его принципами?!

Но *в современных условиях* этот вопрос, как ни странно,



не несёт в себе никакой риторичности. Ведь всем понятные слова «государственный уровень», «государственные интересы», «общественное сознание» и т.д. не просто обобщённые 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 принимаемых ими решений от конкретно социальных условий, должна не только помочь нам 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 знаниях, в основном, для сдачи экзаменов, а в их парадоксально возникшей исторической востребованности.

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*. Причём аксиом особых, по природе своей принципиально отличных от принятых в научном мире.

Ведь если аксиома трактуется и как «положение, принимаемое без доказательств»<sup>1</sup>, и как «неоспоримое, бес-

---

<sup>1</sup> СЭС, М., 1989, см.30

спорное положение, очевидная истина, не требующая доказательств»<sup>1</sup>, и как «очевидность, ясная по себе и бесспорная истина, не требующая доказательств», и как «очевидная истина, утверждение, принимаемое на веру»<sup>2</sup>, и даже как «положение, принимаемое без доказательств»<sup>3</sup>, то педагогические принципы, исторически возводимые на аксиоматический уровень, изначально и сущностно исходят из других оснований - многовековой *природосообразной доказанности*.

Гениальность великого Я.А.Коменского в том и состоит, что сформулированные им принципы не являются плодом умозрительной рефлексии и формально-логических заключений, *а проистекают из природосообразной сущности человека как и всего живого*, поэтому изначально они *являются не благими пожеланиями и рекомендациями*, а постигнутой сущностью требований, порождаемых естеством и природой самого человека. Вопрос их соблюдения или несоблюдения в современных условиях становится жизненной исторически поставленной перед нами *вместо* вариативного множества выборов *жёсткой альтернативой* — *быть или не быть*. 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 качест-

<sup>1</sup> Современный толковый словарь русского языка Т.Ф.Ефремовой

<sup>2</sup> Толковый словарь русского языка Д.Н.Ушакова

<sup>3</sup> А. Н. Колмогоров “Аксиома” Распространённое в старых учебниках формальной логики определение, по которому А. “не нуждаются в доказательстве в силу их очевидности”, неудовлетворительно, т. к. требование “очевидности” имеет субъективный характер; к тому же среди теорем, доказываемых на основе А., часто встречаются предложения более очевидные, чем сами А БСЭ (второе издание, т. 1) - С.27

венном образовании *каждого ученика*. Не многих, не большинства – каждого. 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. И которое - *обучая-воспитывает, воспитывая - обучает*.

Естественно, что решение такой многоуровневой задачи 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 неустранённая противоречивость процесса образования обусловила возникновение дидактики как автономной области знаний и, тем, 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, в свою очередь, 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*<sup>1</sup>. И суть найденного ответа в раскрытии путей преодоления парадоксальной противоречивости образования, изначально вынужденного решать две, лежащие в разных

---

<sup>1</sup> Я.С.Турбовской. Диагностические основы целеполагания в образовании. - М.1995.

плоскостях задачи. *Предметно-функциональную* - обусловленную необходимостью достижения фрагментарно-предметных целей, и *личностно-формирующую* — отражающую, в сути своей, целостность процесса образования. И искомая технология, отражающая 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 жёстко иерархизированную совокупность соподчинённых, 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, есть гносеологическая необходимость отметить, что природа существования такого вида и такой диалектически парадоксальной специфичности задач провидчески отражена ещё в ряде *апорий Зенона*<sup>1</sup>. Так в апории «стрела» вызывающе парадоксально утверждается, что *летящая 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 полёт невозможен, то, следовательно, её 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 всё чаще, по крайней мере, в современной физике, находят своё решение. И неслучайно всё, что

<sup>1</sup> Апория от греч. *aporia* — затруднение, недоумение, трудноразрешимая проблема. Философский энциклопедический словарь, М.1983. С.31.

связано с апориями, не только нашло своё отражение в тезисах античного Скептицизма и тем более в т.н. Антиномиях чистого разума Э.Канта, но и оказало своё влияние на развитие логики и теории познания<sup>1</sup>. 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 не устранимого в своей противоречивости единства, очевидно проявляющееся в гипертрофированности функциональной значимости каждого учебного предмета, является одной и 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 определённых целей, но и из фундаментальной совокупности целей 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 только через учителя школа по-

---

<sup>1</sup> См. Руслан Хазарзар. «Апории Зенона»

лучает возможность эффективно решать проблему индивидуализации образования. И опять-таки не как абстрактно желанной цели, а в соответствии с требованиями глобализации, в буквальном смысле, по отношению к каждому ученику. Но, исходя из уже упоминавшейся технологии диагностирования массового педагогического опыта, ставшей теоретической основой для организации всей методической работы в образовании СССР<sup>1</sup>, принципиально значимое повышение эффективности учебно-воспитательного процесса находится в прямой зависимости от индивидуального подхода к *каждому учителю*.

И такой подход осуществим на основе диагностического выявления не только запросов и потребностей учителя но и его творческих предложений и идей, реализуемых в личном опыте. Причём не абстрактно усреднённого учителя вообще, а совершенно конкретного, работающего в конкретном учебном учреждении. И разработанная «диагностическая анкета», в которой отражаются запросы и творческие предложения конкретного учителя, становится той информационной основой, которая позволяет системно использовать потенциальные возможности не только педагогического коллектива этой школы, но и всей системы отечественного образования, включая вузы и институты повышения квалификации. И таким образом, декларативно провозглашаемая необходимость обеспечения индивидуального подхода к

---

<sup>1</sup> См.: Я.С. Турбовской. - Изучение и обобщение педагогического опыта на основе диагностирования // Советская педагогика. - 1984. - № 11. - С. 59- 62. Прогностическая роль передового педагогического опыта // Советская педагогика. - 1985. - № 9. - С. 58- 60.

Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема // Советская педагогика. - 1983. - № 9. - С. 50- 55.

Рождено потребностью жизни // Народное образование. - 1988 - № 10. - С. 16- 19.

Система вместо стихии // Народное образование. - 1988. - № II. - С. 26- 30.

подготовке и переподготовке учителя превращается в реально осуществляемую на всех уровнях системы отечественного образования практику. Что было обосновано и доказано на Всесоюзной научно-практической конференции, посвящённой организации методической работы учебных учреждений СССР на диагностической основе. Все структурные звенья системы - от конкретного учебного учреждения и до самых высших органов управления развитием образованием страны - получали возможность целенаправленно направлять свои усилия для программно-планового решения задач, порождаемых потребностями *всех учебных учреждений, отдельных регионов, каждого учебного учреждения и каждого учителя.*

В этой связи 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, исходить из их реальной разрешимости. Причём даже в том случае, если столь категоричное утверждение не во всём согласуется с некоторыми высказываниями создателя этих апорий.

Если подходить к любой по-настоящему продуктивной теории, то одним из основных критериев её фундаментальной состоятельности может являться способность обогащаться новыми смыслами, порождать новые смыслы и, не превращаясь в догматическую омертвелость, прирастать 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 это не преувеличение смысловой значимости этой не имевшей решения апории. Ведь действи-

тельно, как «схватить» реальную неуловимость перехода и превращения отдельных «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 определённое место работы и жительства. Что и – при любом количестве и на всех структурных уровнях системы образования – позволяет решать проблемы, одновременно относящиеся и к «горе», и к каждому отдельному учителю.

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

Но если к решению первой задачи можно приступить на основе уже существующих технологий и достаточно сформированной готовности, то решение **второй задачи** требует методологически 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 как от критерия 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 всё определяется специфическими особенностями процесса образования, его ге-



нетической *дихотомичностью*<sup>1</sup>, создаваемой сущностными различиями *знаний* и *практической деятельности*. При всей очевидности взаимосвязи «знаний» и «практической деятельности» *знать — не значит уметь*. И именно отсутствие этой, образно говоря, линейной обязательности не только исторически обрекало на разрыв 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, повторяюсь, дилеммная жёсткость глобализации, исторически вынуждающая государство и общество признавать конкурентоспособность личности своей 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 ребёнок — 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 него должно априори **исключать в образовании** возможность принятия сколь угодно важного решения.

---

<sup>1</sup> Дихотомическое деление — деление объёма понятия на два соподчинённых класса по формуле исключённого третьего «А или не А».. Философский словарь, М., 1983. - С.171

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 её 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 решения, и при их реальном практическом воплощении. И, исходя из признания аксиоматической непреложности одного из основных фундаментальных принципов принципа **природосообразности**, проистекает необходимость признания столь же аксиоматической непреложности **принципов адаптации и преемственности**. Ведь именно они определяют диалектическую 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 обеспечение процесса поступательного развития. Так педагогическая аксиоматика проявляет себя фундаментально объективной основой образования как **целенаправленного процесса**.

Но здесь необходимо одно уточнение. И суть его в том, что не только без понимания 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 затрудни-

тельно. Особенно в тех случаях, когда принцип адаптации выдаётся за сущностно противоположенный ему принцип преемственности.

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

К тому же дело не только и не столько в соблюдении этих педагогических аксиом, сколько в *управляемом взаимодействии между ними*.

Конкурентоспособной личностью в одночасье ребёнок не становится, и только от их взаимодействия зависит эффективность этого процесса. И не от *каждого из них в отдельности*, а именно *от их взаимодействия*. И то, что психологи называют *субъектностью*, есть, в сути, воплощённая гармонизация взаимодействия адаптации и преемственности. 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 – *ребёнок*, 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  $S \leftrightarrow S$ .

Т.е. субъектность как системная характеристика сформированной личности, хоть и не даётся рождающемуся ребёнку по наследству, но она *результат его собственных педагогически побуждаемых усилий*. И именно системная целенаправленность педагогических побуждений представляет собой процесс динамически изменяющейся гармонизации требо-

ваний исходных в своей формирующей значимости принципов педагогики – **природосообразности** > [ **адаптации** ↔ **преемственности**]. И неслучайно современные психологи, наряду с традиционными терминами «воспитание» и «социализация», повсеместно вводят термины «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка».

И если исходить из методологической состоятельности вывода, отражённого в этой цепочке символов, то структурная основа педагогической 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: **исходные методологические установки – теоретические знания – практическая деятельность**. И, самым главным в этом учении является то, что это концептуально отстаиваемое триединство обусловлено одним и при этом единственным условием. И условие это – сам ребёнок.

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 дости-

жения *такой цели* — что по-настоящему не оценено ни в истории педагогики, ни в специальных работах, посвящённых Я.А.Коменскому — *в XVI веке, священнослужитель* становится создателем *педагогической науки*, т.е. совокупности знаний, не только не сводимых к верованию и произвольно-му проявлению чьих бы то ни было желаний и намерений, а наоборот, изначально подчиняющих эти намерения *объективным независимым от человека закономерностям, и* (можно утверждать) уже тогда заложившим позитивные основы *светской школы и светского образования*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> При огромном количестве определений близких понятий «светский», «светскость», «светское государство», «светская школа» и т.д. их раскрытие преимущественно строится на противопоставлении атеистического, мирского, гражданского и религиозного. И даже в Конституции РФ зафиксировано: «Российское государство — светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом» (ст. 14). И это в силу социальной остроты проблемы не только объяснимо, но и исторически в определённой степени обосновано. Дорогой ценой далась человечеству возможность внести в основополагающий документ государства — Конституцию — такую статью. И непрекращающиеся в наше время по этому поводу дискуссии, нередко приобретающие даже откровенно конфликтный характер — этому неопровержимое подтверждение. Вместе с тем, исторически сложившийся подход к трактовке этого понятия представляется фрагментарно зауженным и не вбирающим в себя всех социальных обретений, созданных культурой и духовно-нравственным бытием человечества. «Светское» как исторический вектор развития отражает консенсусную и толерантную устремлённость государственного устройства современного социума, призванную обеспечивать каждому члену каждой социальной группы и всего общества сообществу реальное равенство не только перед законом, но и — что современному образованию жизненно необходимо — друг перед другом в сложнейшей разноуровневой структуре общественных отношений. Необходимая в современных условиях «светскость» призвана и должна обеспечиваться органически неразрывным объединением Закона и Культуры, что превращает Образование в Проектное пространство, в котором формируются в органическом единстве специалисты, граждане и патриоты, проявляющие себя и в профессиональной деятельности, и в отношениях — к себе, другим людям, обществу и государству.

И просто диву даёшься, вчитываясь в смысловую значимость выдвинутой великим педагогом совокупности принципов, которым должен следовать каждый учитель и **массовая школа**. Ибо каждый их них, сформулированный – даже и уже! - в период средневековья, отстаивает необходимость идти **от ребёнка, вместе с ребёнком, ради ребёнка**, 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 величиим 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, **мир образования**, в котором всё: содержание, методы, отношения, цели – изначально, в отличие от социума, подчинилось только одному закону – закону природосообразности естества ребёнка. Причём **каждого – без каких-либо различий и исключений – ребёнка**. 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 возникала историческая возможность эффективного практического осуществления необходимой социуму предназначенности образования. Ведь сам факт утверждения принципа **сознательности и активности**, изначально не мыслимый не только **без понимания, но и критичности мышления** самого ребёнка, 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 ребёнка *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 чём позволяет судить не только история, но и современность, хоть по-разному и в разной степени, 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 многого 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, образно говоря, догнали гениальный замысел и великую идею, и произошло чудо претворения фантазии в реальность — слились воедино «теория и практика».

Также и идеи Я.А.Коменского, вытекающие из его учения принципы, образующие основы педагогической аксиоматики, станут и не могут не стать в условиях глобализации единственно необходимым условием поступательного исторического развития системы отечественного образования.

Но, 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. И созданный, исторически известный опыт таких великих отечественных педагогов, как С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко и разработанные отечественными педагогами-исследователями как В.А.Сухомлинский, А.А.Захаренко, И.Я.Лернер, Д.Б.Эльконин, Л.В. Занков концепции при всём 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 оценённый вклад в разработку проблемы педагогической аксиоматики.

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

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

Меня как педагога не то, что занимала, а, откровенно говоря, по-настоящему волновала проблема ничтожной роли сознательности в поведении 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». Как правило, даже очень хорошо понимал, что это «плохо», но стремился использовать своё «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 же всякого рода объяснения и оправдания и перед другими, и — что просто «парадоксально замечательно» — перед са-



мим собой, не знает предела. А как эта удивительная способность служит лени, необязательности, безответственности и прочим человеческим слабостям не передать словами! И, судя по реальным человеческим поступкам, даже очень рано заявляющим о себе в жизни ребёнка, возложение на его сознательность роли ответственного, весьма и весьма сомнительна.

И ссылаюсь я на эти бесчисленные, характеризующие соотношение сознательности человека и его поступков примеры, чтобы, с одной стороны, в очередной раз, вслед за Макаренко, подчеркнуть бессилие «парной педагогики», в сути своей не только не понимающей субъектной природы ребёнка, 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 наблюдаемым поступком*. Сознательность, основанная на соответствии принципу природосообразности, изначально исходит из личности не абстрактных учеников, а *каждого ребёнка*. И именно это является основой формирующей целостности образования как целенаправленного процесса, не мыслимого без заинтересованности самого ребёнка, без его дея-

тельностью 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 обеспечивать эффективность самого сложного социального процесса — формирования личности, востребованной временем. В условиях глобализации это и означает — *конкурентоспособной личности.* И педагогическая аксиоматика, исторически вбирающая в себя бесценность опыта формирования ребёнка, опыта, основанного не на формальной требовательности, а на пробуждении личной познавательной активности, требующей от каждого ребёнка проявления именно тех качеств, которые становятся фундаментальной основой проявления и его знаний, и его личностно-значимых духовно-нравственных ценностей, и его готовности самостоятельно принимать решения и проявлять необходимые волевые усилия для их реального воплощения в жизнь. Рождающийся ребёнок обязательно вырастет и, как говорится, станет человеком. Но всё дело в том, что только фундаментальные принципы педагогики, составляющие основу педагогической аксиоматики, гарантировано способны ответить — *каким!*

И признание необходимости целенаправленного использования педагогической аксиоматики способно обеспечить отечественному образованию тот уровень функционирования и развития, который и позволит в условиях глобализации формировать исторически востребованную конкурентоспособную личность.

...К сожалению, я могу предположить, что идея о судьбо-

носной 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. И, тем более со стороны тех, кто привык действовать и рассуждать по инерции, но кому, казалось бы, в первую очередь 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 откровенным, то именно для такой близорукой критики наше суровое и беспредельно противоречивое время даёт множество трудно опровергаемых оснований. К тому же, и глобализация, о которой ведётся речь, ещё не всем представляется таким страшным молохом, от которого надо немедленно искать пути исторического спасения. Ведь как говорится, нас, по крайней мере, многих, ещё «жареный петух не клюнул».

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

Научное издание

**Яков Семенович Турбовской**

# **Педагогическая аксиоматика**

Подписано в печать: 15.07.2013  
Формат 60x84/16 У.п.л. 4,9 Тираж 300 экз.  
Заказ №

Верстка: А.В. Кошентаевский

ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО  
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7

Издательский Центр АНОО «ИЭТ»  
Москва, Садовническая ул, д. 58/1, 1

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»  
121357, Москва, ул. Верейская, д.29  
тел. 998-71-71, 585-79-64

ISBN 978-5-904212-36-0



9 785904 212360