

## ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ: ОТ МЕТАФОРЫ К ТЕРМИНУ, ИЛИ КАКИМ БЫТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ? Ч. 1

### CREATIVE PERSONALITY: FROM METAPHOR TO THE NOTION OR WHAT THE PROFESSIONAL EDUCATION SHOULD BE? Part 1

УДК 378.1

DOI: 15372/PEMW20160225

Я. С. Турбовской<sup>1</sup>

ФГБНУ «Институт стратегии развития  
образования РАО», Москва, Российская Федерация,  
e-mail: jakov@psk-net.ru

Turbovskoy, Ia. S.

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

**Для цитаты:** Турбовской Я. С. Творческая личность: от метафоры к термину, или Каким быть профессиональному образованию? Ч. 1 // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 2. С. 365–373.  
DOI: 15372/PEMW20160225.

**For citation:** Turbovskoy Ia. S. [Creative personality: from metaphor to the notion or what the professional education should be? Part 1]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 2. pp. 365–373. DOI: 10.15372/PEMW20160225 (in Russ).

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

Историческое развитие человечества и каждой страны непрерывно по-новому расставляет акценты и вносит содержательные коррективы в мир слов и понятий, не только отражающих реальную действительность, но и преобразующих и даже создающих ее. И порой эти акценты и коррективы бывают настолько существенными и радикальными, что, по сути, изменяют не только смысл того или иного понятия на диаметрально противоположный, но и его роль в бытии и развитии социума. Для подтверждения сказанного достаточно, как представляется, сослаться только на два общеизвестных и при этом буквально планетарных примера, связанных с понятиями «атом» и «абитуриент», исторически приобретших противоположный смысл. Так «атом» для Демокрита, введшего в научный оборот этот термин, изначально означал «неделимый», а «абитуриент» с момента своего создания трактовался как «заканчивающий», а не как теперь «поступающий». И эти метаморфозы, происходящие с понятиями, не могут не привлекать исследовательского внимания методологов, ученых-семантиков и, естественно, профессиональных специалистов.

Развитие мира понятий – удивительный в своей содержательной многогранности объект изучения, исследования и непрестанно непрекращающегося научного познания. И нет никакой необходимости убеждать ученых, для которых этот удивительный мир является объектом изучения, в важности и фундаментальной значимости проводимой им работы.

Но, как говорится, кесарю – кесарево... И нельзя, наверное, не прояснить, почему не семантик, не специалист по языкознанию, а педагог, занимающийся подготовкой кадров, буквально вынужден вторгаться в эту, хоть и содержательно смежную, но предметно другую автономную область научного познания. И для такого «прояснения», к сожалению, не требуется сколько-нибудь обстоятельной аргументации. Ибо, как говорится, *нужда заставляет*. Причем заставляет столь требовательно и жестко, что не то что уклониться – деться некуда. И причина – тоже проще некуда. Ведь педагогу в отличие, образно говоря, от «чистых фундаменталистов», надо не только подыматься на рефлексивные высоты познания, но и – больше некому – отвечать и причем профессионально ответственно – на все тот же вопрос: «*что делать?*». И не вообще, не в благоприятном далеком или недалеком будущем, а в прямом смысле здесь и сейчас. Ибо образование – это, о чем бы речь ни шла, *работа*. Даже когда речь идет не только о таком красивом и все чаще

употребляемом понятии, как *творческая личность*, но и об ее практически и целенаправленно осуществляемом формировании.

А как этого практически добиваться, если говорить откровенно, никто точно не знает. И не в последнюю очередь из-за того, что не так уж понятно, что такое эта самая «творческая личность», о востребованности которой буквально не перестают говорить.

А ведь не так уж давно с этой самой творческой личностью все обстояло достаточно просто и благополучно. Творческой личность признавалась, если оказывалась способной создавать что-либо новое или ярко проявить себя в том или ином виде искусства. Признавалась и признавалась. И никому не было особого дела до этой самой «творческой» личности. Она как бы сама собой объявлялась на том или ином поприще, и каждому, как говорится, простому человеку было понятно, что в таких случаях мы сталкиваемся с исключительным проявлением особых способностей. А это уже было в зависимости от мировоззренческих взглядов либо игрой самой природы, либо проявлением божественных усилий.

Правда, находились люди, которых из бытовой или научной любознательности интересовал сам момент проявления творчества, и время от времени вспыхивали посвященные возникающим фактам творчества и природе творчества как такового дискуссии. Но дальше откровенно рефлексивной любознательности дело не доходило. Правда, фрагментарные и сугубо профессиональные усилия так или иначе постоянно проявлялись и в искусстве, и в отдельных отраслях научного знания, и в спорте. И существующие институты для целенаправленной подготовки писателей, музыкальные и спортивные школы, всякого рода кружки и т.д., кроме собственно решаемых по отношению к конкретным людям, осуществляли задачу создания условий и для формирования, и для выявления талантливой личности. И худо-бедно проблема решалась.

Среди огромной массы детей удавалось выявлять тех, кто действительно выделялся ярко выраженной способностью заявить о своей талантливости. И этот путь до поры до времени не только удовлетворял социум, но и признавался единственно правильным и оптимально эффективным. И так было и, по сути, продолжает оставаться, несмотря на то что раннее проявление ребенком своей природной талантливости с возрастом куда-то и почему-то исчезало, что проявлять эту самую талантливость можно только по отношению к очень ограниченным видам деятельности – музыке, спорту, математике и т.д., что произносимые оценки и выводы не так уж редко оказывались ошибочными, о чем неопровержимо свидетельствует история человечества, что, наконец, не переставая корезжаты судьбы миллионов детей, ввергаемых тщеславными родителями в кастинговые и другие эмоционально жесткие столкновения. Но безотносительно к каким бы то ни было объяснениям происходящих в социуме процессов, связанных с таким явлением, как «талантливая личность», основным из них, как представляется, является признание ее уникальности и природной одаренности.

И по сей день мы, по сути, не только миримся, но и живем в мире таких представлений о «творческой личности».

Но вот в нашу жизнь буквально ворвалось то, что называется «глобализация», и всё – признаем мы это или нет – коренным образом изменилось. Ибо при всем многообразии определений этого понятия, сущностно и предельно адекватно оно представлено в таком: **глобализация – это исторический процесс превращения мира в единую систему жестких взаимоотношений, единственно подчиняющихся определенным интересам и испытываемым потребностям**<sup>2</sup>.

И именно глобализация как тотальная совокупность неотложных требований внесла и продолжает вносить принципиально новые критерии, исторически определяющие место того или иного государства в прямом и жестком сопоставлении с другими государствами мира. И не просто определяющих это занимаемое место по принципу «здесь и сейчас», т.е. ситуативно и кратковременно, а *стратегически*, т.е. поступательно и *непредсказуемо длительно*. И выясняется, что основу стратегически необходимого государству в условиях глобализации развития составляет не только и не столько достигнутый уровень наличествующих характеристик социального бытия, сколько непрерывное и при этом *инновационное творчество вступающих в жизнь поколений*. Их интеллектуальный потенциал становится тем единственно значимым и *неисчерпаемым источни-*

<sup>2</sup>Цитирую по Интернет

кам востребованного развития, способным и призванным определять историческую судьбу народа и его государства.

В этих условиях социум вынужден признать, что существующая эффективность образования в решении проблемы формирования творческой личности, на которую возлагается историческая необходимость обеспечения его конкурентоспособности, не только недостаточна, но и неприемлема. Не может в условиях глобализации социум удовлетворяться тем спонтанно возникающим числом выпускников системы отечественного образования, оказывающихся способными творчески выдвигать и находить с позиций требований конкурентоспособности решения инновационных задач. Мы не можем позволить себе удовлетворяться производимой нами продукцией, степенью оказываемого в мире влияния не только на развитие техники и науки, искусства и литературы, но и непосредственно педагогических методик, технологий и концептуальных основ, определяющих функционирование и развитие отечественного образования. И значит, в существующей совокупности критериев и требований, предъявляемых к отечественному образованию, основным и ведущим, изначально отрицающим какую бы то ни было рядоположенность, является неотложная необходимость целенаправленного формирования творческой личности, изначально соотносимая не с «большинством учащихся», а буквально с каждым – в прямом смысле слова – учеником.

А ведь такая постановка вопроса, когда наши ученики даже не справляются с требованиями ЕГЭ, когда мы вынуждены в пожарном порядке возвращать в школу сочинение как неотложную необходимость обретения учеником умения связно излагать свои мысли, когда *даже преодоление неуспеваемости* – задача, трудно поддающаяся решению, когда введение базового уровня знаний как откровенное признание недопустимо низкой эффективности преподавания ряда учебных предметов и т.д., изначально не только может показаться, но и является утопичной.

Мы, если откровенно, не умеющие как следует учить ребенка, не знающие, что бы такое придумать, чтобы его заставить учиться, и даже как следует проконтролировать, относящиеся ко всему, что связано с творчеством, инновациями, как к чему-то важному, но изначально исключенному из списка требований *к каждому ученику*, исходящие из неотъемлемой противоречивости между программными требованиями и природными способностями ребенка, и помыслить не можем, если говорить серьезно, о выдвигании перед системой отечественного образования такой задачи. И тем более сейчас, когда недопустимо резко упала образованность вступающих в жизнь поколений, когда элементарная грамотность является пределом наших устремлений, а степень сформированности школьным образованием готовности личности к продуктивной самореализации вообще находится в сфере наших декларативно объявляемых мечтаний.

И все же. Именно от такой буквально парадигмальной по своей сути цели, исторически поставленной перед государством и обществом, нам не уклониться. И хорошо известные из чрезвычайно популярной в прошлом песни слова «сделать сказку былью» очень точно отражают не только ситуацию, в которой оказалось отечественное образование, но и возникшую вынужденность решения столь, казалось бы, фантастической задачи.

Тем более что определенные для этого заделы в нашем распоряжении наличествуют, причем носящие системно разноуровневый характер. Мы обладаем не только серьезной технологической базой и не только реальной возможностью решать кадровые проблемы, но и концептуальной обоснованностью исторической необходимости формирования конкурентоспособной личности. Ведь призыв к обязательной обеспеченности компетентности, в сути своей, отражает, казалось бы, именно эту потребность.

И я смею утверждать, что и Д.А. Медведев, будучи президентом РФ, исходил не только из необходимости, но и реальной возможности создания Новой школы, и нынешний президент РФ В.В. Путин, ставя нас перед необходимостью преобразования в течение десятилетия отечественной школы *в лучшую в мире*, тоже исходит из существующих в реальной действительности возможностей. И коренятся они, если не только профессионально компетентно, но и творчески отнестись к такому исторически востребованному в современных условиях заданию, в выявлении и раскрытии путей и средств системного использования формирующего потенциала образования как целенаправленного процесса.

А это означает, что для практического воплощения в жизнь такой цели, да еще в календарно определенные сроки, если изначально исходить из ее реальной достижимости, ничего не надо изобретать и тем более уходить в дебри сугубо умозрительной рефлексии. Надо не просто самокритично, а по-настоящему ответственно признать, что у нас нет других реальных возможностей, кроме более эффективного использования того, *чем мы уже располагаем*.

И, как представляется, выдвинутая идея о необходимости принципиально другого уровня эффективности целенаправленного использования формирующего потенциала образования не только ориентирована на достижение поставленной перед отечественной школой цели, но и является методологической основой для ее системного воплощения в жизнь.

И, следовательно, при такой постановке проблемы от всех причастных к функционированию системы отечественного образования и, естественно, от педагогической науки требуется выявить и раскрыть, благодаря чему, каким факторам и условиям может быть столь кардинально повышено практическое использование формирующего потенциала образования?

**Начнем от печки.** Как известно, в науке такой своеобразной «печкой» являются исходные определения понятий, которые раскрывают содержательную направленность рассматриваемой проблемы. И первым из них, что очевидно, является «творчество».

Естественно, что столь значимое в реальной жизни социума понятие не могло не привлекать исследовательского внимания, что и отражено в огромном множестве самых разных определений. Но вот что особенно интересно. При всем их несомненном разнообразии все они сходятся в одном – в совпадающем раскрытии целевой предназначенности творчества. Ибо творчество трактуется как *процесс, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или как итог создания объективно нового*. При этом такое творчество направлено на решение проблем или удовлетворение потребностей<sup>3</sup>.

Нетрудно увидеть, насколько творчество значимо для социума и как преобразующе оно сказывается на его развитии. И столь же нетрудно отметить, что искомое творчество характеризует – единственно и незаменимо – не всякую, а только *социально значимую деятельность конкретного человека*. И, следовательно, следующим понятием, содержание которого должно быть *контекстно* раскрыто, является понятие «творческая личность».

Приходится признать, что в существующих определениях содержательной близости нет и при этом они настолько разноаспектны, что как бы исключают самую возможность откровенно прикладного и сугубо профессионального подхода к столь социально значимому понятию.

Так, «творческая личность» – это

– такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество;

– индивид, который в своей общественно-исторической деятельной сущности развит до уровня субъекта исторического процесса;

– человек, способный проникать в суть идей и воплощать их вопреки всем препятствиям вплоть до получения практического результата;

– не только внешняя оболочка. Это прежде всего обладатель богатого внутреннего мира ... личность человека-творца, то есть того, кто создает некие принципиально новые продукты в результате своей деятельности.

– мечтатель, несмотря на то что школьные учителя, возможно, говорили, что мечтать – это пустая трата времени.

– человек прежде всего с определенными идеалами своими взглядами на жизнь;

– личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к саморазвитию и саморегуляции;

– личность, которая с трудом входит в жизнь социальной группы, хотя она и открыта для окружающих и пользуется определенной популярностью;

– человек, который как творческая личность полностью проявляет себя лишь во взаимодействии с другими индивидами;

<sup>3</sup>Цитирую по Интернет

– личность, которая обладает творческим потенциалом в виде врожденных задатков и способностей;

– личность, познающая мир через раскрытие своего творческого начала – внутреннего психологического человеческого фактора. Способна сознательно выходить за пределы пространства, в котором она живет, и познавать мир через развитие своего сознания;

– человек, готовый к творческой деятельности и занимающийся ею<sup>4</sup>.

Нетрудно отметить, что эта совокупность определений отражает не только разные понимания самого понятия «творческая личность», но и принципиально разные возможности отношения к ней *как к цели*, достижение которой должно быть практически достижимо. Ведь гарантированно обеспечить формирование личности в массовой практике как «субъекта исторического процесса» навряд ли практически продуктивно, или как «мечтателя», что, может быть, и возможно, но изначально лишено социальной привлекательности. Или считать, что это человек «с трудом входящий в жизнь социальной группы», т.е. постоянно создающий обстановку конфликтов, а то и «обладающий творческим потенциалом в виде врожденных задатков и способностей», что от внешних влияний не зависит, тоже не может стать сознательно выдвигаемой и необходимой социуму целью. И примерно такая же ситуация в той или иной степени складывается при выборе всех приведенных определений. Кроме одной, лишенной каких бы то ни было психологических и социальных усложнений, обладающей определенностью, способной стать содержательной основой выдвигаемой и практически достижимой цели. Ибо сводится она к формированию *готовности* к творческой деятельности, т.е. к тому, что может быть реально достигнуто в целенаправленном образовательном процессе.

Вычленение из всей, по сути, бесчисленной совокупности факторов, определяющих развитие исторически востребованной личности, одного – *готовности к творческой деятельности – принципиально изменяет гносеологическую ситуацию, позволяющую перейти от умозрительных рассуждений к сугубо практическому поиску необходимых для этого решений*. Ибо по сути превращает столь сложное понятие, каким является «творческая личность» в *термин*<sup>5</sup>, содержательная определенность которого становится основой для превращения в практически достижимую всей системой образований *цель*. Ведь термин «готовность» при всем многообразии функциональных определений<sup>6</sup> сущностно отражает определенное *состояние человека*, обеспечивающее востребованный уровень его поведения, деятельности, отношений. И вот эта сконцентрированная в одном термине комплексность необходимых личностных характеристик, с одной стороны, обеспечивает возможность его выдвижения в виде цели, стоящей и перед системой образования в целом, и перед каждым учебным учреждением, и, естественно, перед каждым учителем, с другой, – может быть, благодаря объективной возможности педагогически эффективно способствовать формированию определенного состояния как основы социального проявления личности, *практически достижима*.

Методологически достижимая возможность выдвинуть перед массовой практикой цель, обладающую смысловой *терминологической однозначностью*, создает принципиально новую буквально парадигмальную ситуацию *управляемого развития образования*, позволяющую перейти в профессиональном образовании от бесконечных разговоров о значимости «творческой личности», «человека-творца» к практическому осуществлению столь необходимой исторически востребованной цели.

Для доказательной значимости выдвигаемой идеи о методологической продуктивности *терминологического подхода* к выдвижению перед системой образования единой цели представляет

---

<sup>4</sup>Цитирую по Интернет

<sup>5</sup>**Термин** (позднелат. terminus – термин, от лат. terminus – предел, граница) – 1) слово или словосочетание, призванное точно обозначить понятие и его соотношение с др. понятиями в пределах специальной сферы. 2) Слово или словосочетание, обозначающее строго определенное понятие в какой-л. области знания.

<sup>6</sup>**Готовность** – активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи; это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности; это готовность к экстренной реализации имеющейся программы действия в ответ на появление определенного сигнала; это достаточно высокий уровень произвольного управляемого поведения; приобретение возможности приступить именно к такому действию... Цит. по Интернет

ся возможным оттолкнуться от исторического опыта *советской школы*, ставившей перед собой, но не сумевшей эффективно решить задачу *всестороннего развития личности*.

Как известно, и советская власть, и коммунистическая партия, и реализуемая стратегия развития образования, и все педагогическое сообщество изначально убежденно исходили из необходимости осуществления столь великой цели, но, несмотря на это исторически беспрецедентное единство, не смогли добиться ее воплощения в жизнь. И после развала СССР начавшееся буквально маятниковое отклонение в оценке происшедшего склонилось к тому, что такого рода цель изначально *утопична* и, следовательно, недостижима. Причем недостижимость реализации такой цели объяснялась именно тем, что ведь все – сверху донизу – хотели этого достигнуть, и не было никого, кто был против, значит – другого вывода быть не может – всестороннее развитие личности – *утопия*. И никакой особой значимости не имеют и не могут иметь рассуждения, как можно было, обладая исторически бесценным опытом Р. Оуэна, И. Песталоцци, А. Макаренко, С. Шацкого, А. Захаренко, неопровержимо доказавших возможность *практического воплощения педагогически выдвигаемых целей*, с позиций такой откровенно антинаучной аргументации, прийти к такому выводу?!

Правда – что принципиально важно и значимо – то, чего добились эти выдающиеся педагоги, было во многом достигнуто *вопреки требованиям*, определявшим функционирование советской школы и системы образования в целом. Но многие педагоги, и в особенности те, кто активно отстаивал необходимость обеспечения всесторонне развитой личности, предпочли сразу же признать утопичность такой цели, не пытаясь даже разобраться и выяснить, может, для этого есть и другие причины.

И, как это нередко в науке бывает, один из возможных вариантов такого ответа был найден в поисках решения другой проблемы, обусловленной необходимостью обеспечения *индивидуального подхода к каждому учителю* как условию эффективного функционирования системы отечественного образования в целом. Созданная автором данной статьи «Теория и методика диагностирования массового педагогического опыта»<sup>7</sup>, на основе которой произошла перестройка методической работы во всей стране, включая прибалтийские и кавказские республики, позволила решить двуединую задачу:

– пробуждения профессиональной активности каждого педагога, независимо от того, в каком регионе и в каком учебном учреждении он работает, и

– разноуровневого адресного использования потенциала системы образования страны для оперативного оказания востребованной конкретным учителем методической помощи и столь же адресного использования его профессионального и творческого потенциала.

Созданная на диагностической основе система методической работы в массовой школе решала проблему методологического *взаимоперехода* – снизу вверх – от языка информации к научному тезаурусу и, наоборот, сверху вниз – от понятий и терминов к их синонимически смысловой адекватности<sup>8</sup>. И это методологически формирующее взаимодействие языков – тезаурусного и информационного – осуществлялось непосредственно учителем, завучем и методическим объединением школы, что и создавало содержательную основу адресного удовлетворения индивидуальных запросов каждого учителя и целенаправленного использования его профессиональных достижений.

Эксперимент, начатый в 1981 году в школах подмосковного Калининграда, несмотря на жесткое противостояние – только в «Учительской газете» было опубликовано 3 разгромных «подваль-

<sup>7</sup>Турбовской Я. С. Передовой педагогический опыт как объект методологического рассмотрения // Советская педагогика. 1980. № 7. С. 77–87. Турбовской Я. С. Изучение и обобщение педагогического опыта на основе диагностирования // Советская педагогика. 1984. № 11. С. 59–62. Турбовской Я. С. Прогностическая роль передового педагогического опыта // Советская педагогика. 1985. № 9. С. 58–60. Турбовской Я. С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема // Советская педагогика. 1983. № 9. С. 50–55. Турбовской Я. С. Рождено потребностью жизни // Народное образование. 1988. № 10. С. 16–19. Турбовской Я. С. Система вместо стихии // Народное образование. 1988. № 11. С. 26–30.

<sup>8</sup>Турбовской Я. С. Перестройка методической работы в народном образовании на основе диагностирования педагогического опыта. М., 1989. Новое педагогическое мышление: сборник статей / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989.

ных» статьи, а вице-президент АПН СССР А.В. Петровский посвятил моей скромной персоне раздел в сборнике «Новое педагогическое мышление», в котором мне было предъявлено обвинение в недопустимости опираться в решении методических проблем на мнение учителя<sup>9</sup> – был поддержан всеми школьными коллективами страны, включая Прибалтику, республики Кавказа и Средней Азии. В результате не только вся методическая работа стала строиться на диагностической основе, но и была создана единая информационная система, руководимая Советом по распространению и внедрению научных достижений и передового педагогического опыта во главе с министром образования СССР.

Найденное методологическое решение взаимоперехода *от информации к понятию* и, наоборот, *от понятия к информационному текстовому обеспечению*, создало, с одной стороны, возможность, с опережением на стадии планирования определять, какая научная продукция отвечает запросам практики, кому она будет адресована и, следовательно, каким текстовым критериям должна соответствовать, с другой – адресно удовлетворять профессиональные запросы конкретного *учителя* и целенаправленно использовать его творческий потенциал. При этом реальная эффективность такого взаимодействия теории и практики основывалась на том, что получаемая от учителя информация позволяла определять, что и на каком структурном уровне может и должно осуществляться – внутришкольном, муниципальном, региональном, федеральном. Возникшая возможность *субъективизации ответственности* становилась фундаментальной основой эффективности функционирования созданной на диагностической основе информационной системы.

И я не могу не сожалеть, что с развалом СССР разрушилась и она, в то время как в современных условиях, требующих кардинального повышения управления образованием, потребность в такой системе многократно возрастает. Но это, как говорится, предмет отдельного разговора.

В данном же контексте важен факт найденного объяснения провала всестороннего развития личности как цели воспитания. И суть этого объяснения в том, что выдвинутая перед сложноструктурированной системой отечественного образования поставленная цель не была осмыслена и методологически разработана как *процесс*, принципиально по-разному осуществляемый на каждом структурном уровне системы. Для всех причастных к функционированию системы образования *абсолютно декларативно*, не говоря уже о необходимости последовательного увязывания содержательных и методических связей между структурными уровнями, преподносилась эта цель как изначально понятное каждому требование. В результате каждый и реализовал это требование, исходя из *своего понимания*. А «каждый» – это и автор учебника, и методист, и директор учебного учреждения, и учитель, и, конечно, вся управленческая и контролирующая служба. Что из всего этого получалось, объяснять теперь не имеет смысла.

Хотя на одном и, как представляется, чрезвычайно любопытном факте, имеет смысл остановиться. Ко мне, тогда заведующему лабораторией методологии в ИТИП РАО, обратился с просьбой академик-секретарь Отделения Президиума РАО, научный руководитель исследовательской группы «Всестороннее развитие и воспитание личности», ныне здравствующий Г.Н. Филонов с предложением стать его заместителем по руководству этой группой исследователей. На что я ответил, что готов принять это предложение при одном условии: мне будет предоставлена возможность выступить со своими взглядами на столь сложную проблему и моим пониманием, как и в каком направлении ее следует решать. Георгий Николаевич условие принял, и в назначенный день – 18 октября 1976 года – я не без понятного волнения выступил перед этой группой известных педагогов. Из моего не очень затянутого выступления вкратце следовало:

- школа и каждый учитель поставлены перед необходимостью обеспечивать практическое достижение такой сложной цели, как всестороннее воспитание личности;
- системный анализ позволяет *неопровержимо установить*, насколько противоречиво, неэффективно и порой недопустимо примитивно эта великая цель осуществляется на практике;
- за все, связанное с практической реализацией этой цели, наука не может не нести ответственности. Ведь кроме нее больше никому помочь каждому учителю понять, что и как можно и нужно делать.

---

<sup>9</sup>Новое педагогическое мышление: сборник статей / под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 27.

И я, зная, что в науке вообще и среди собравшихся исследователей нет единства в подходах к столь сложной проблеме и предлагаемым путям ее решения, готовясь к этой встрече, попытался выявить возможности объединения исследовательских усилий группы для оказания конкретному учителю помощи в выполнении того, что от него буквально каждодневно требуется. И если столь авторитетные теоретики ему не помогут, то откуда ему ждать помощи?

Для этого я попытался уяснить, как представляется, самое главное, не то, чем ваши позиции различаются, а то, что есть совпадающего в каждой из ваших концепций и может объединить наши исследовательские усилия для столь нужного отечественной школе ответа на вопрос «Что делать?». И раскрыл для примера ряд возможных рекомендаций, которые могут быть использованы учителем для реализации поставленной перед школой цели, не разрушая при этом формирующей целостности учебно-воспитательного процесса.

Мои предложения не только не вызвали со стороны присутствующих одобрительного отношения, а наоборот, буквально породили яростное возмущение. Ибо я покусился, как сказала одна из выступающих, «на самое святое, что есть в науке, – теоретическую принципиальность ученого». И никакие доводы не могут заставить ее изменить хоть что-то в разрабатываемой ею концепции и ни о каком откровенно эклектическом объединении с другими авторами речи быть не может.

Г.Н. Филонов, слушая такого рода выступления, не проронил ни слова. И, естественно, вопроса о моем включении в работу исследовательской группы, как не бывало...

С того дня прошли десятилетия, канули в лету не только эти яростные сторонники такой «научной принципиальности» и их схоластические, изначально умозрительные «концепции», но, к сожалению, по-прежнему, несмотря ни на что и даже на неотложность необходимости извлекать из нашего же опыта жизненно необходимые для отечественного образования выводы, дает о себе знать то же стремление отождествлять педагогику с любыми другими областями научного знания.

Я понимаю, и не могу не понимать, что к такому отождествлению побуждает реальная ситуация, сложившаяся в законодательстве, в ваковских решениях. И все же мы не можем не признавать генетической исключительности педагогики как научного знания, призванного изначально, в соответствии со своим объектом познания и социальной предназначенностью, решать в неразрывной целостности *двухединую задачу – научное познание и практическую деятельность*. И мне уже приходилось в одном из споров с известным педагогом-методологом на газетных страницах в статье «Уж больно у жирафа шея длинная» доказывать, что «длина шеи» не должна исключать принадлежность жирафа к животному миру. И не ожидая законодательных решений, педагогическому сообществу буквально необходимо в общественном сознании укреплять мысль о *фундаментальных особенностях объекта педагогической науки*.

И кому, как не педагогической науке, надо доносить до всех структурных уровней социума, что даже сколь угодно «простая» цель, и сколь угодно «понятное» требование могут в образовании считаться реализованными и адекватно выполненными без учета функциональных особенностей видов деятельности, значит, не только не достигать выдвигаемых целей и требований, а наоборот, вносить разрушительный разноряд в функционирование системы образования.

И монография, в которой отражена и концептуально обоснована системная совокупность условий, обеспечивающих превращение в неразрывное единство выдвигаемую перед системой отечественного образования цель и возможности ее процессуального достижения, раскрывает пути последовательного решения столь жизненно необходимой для отечественного образования задачи<sup>10</sup>.

И в первую очередь методологическое обеспечение такого единства в *терминологической определенности* выдвигаемой цели как основы распределения субъектной ответственности каждого из структурно-функциональных уровней системы отечественного образования начиная с исходных государственных документов, учебных программ, учебников, всякого рода рекомендаций и завершая непосредственно деятельностью самого учителя.

В данном контексте, как представляется, содержательную основу такой цели может определять *терминологическая однозначность понятия «творческая личность»*, позволяющая не только

<sup>10</sup>Турбовской Я. С., Провоторов В. П. Диагностические основы целеполагания в образовании. М.: ИПК и ГРНО МО, 1995.

обеспечить концентрацию усилий для достижения одинаково всеми трактуемой цели, но и необходимый *уровень последовательности системного раскрытия столь сложного понятия*.

И достигаемое таким образом единство выдвигаемой цели и путей ее практического достижения и может стать фундаментальной основой целенаправленного формирования *исторически востребованной в современных условиях творческой личности*.

Но, как и всякое изначально непростое дело, переход от сугубо теоретических положений к ответу на естественный вопрос «как этого добиться?» не может не быть обоснован определенными условиями. И первое из них находит свое адекватное отражение в такой, казалось бы, не требующей ответа постановке проблемы – **Что такое профессия?**

#### **Информация об авторе**

**Турбовской Яков Семёнович** – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16, e-mail: jakov@psk-net.ru).

*Принята редакцией: 06.03.2016*

#### **Information about the authors**

**Iakov S. Turbovskoy** – Doctor of Pedagogical Sc., Professor, member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences at the Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education (5/16 Makarenko Str., 105062 Moscow, Russian Federation, e-mail: jakov@psk-net.ru).

*Received on March 6, 2016*