

**Я. С. Турбовской,**

*д. н. н., профессор, академик АПСН*

**Turbovskoy, Ia. S.**

*Doctor of Pedagogical Science, member of the Academy of  
Pedagogical and Social Sciences*

Начну с банальности: статьи в журналах пишутся для читателей. Но это, как говорится, правда, да не вся. Журнал в целом создается не просто «для читателя», а для *своего читателя*, с которым каждый автор стремится совместно поднимать, обсуждать, искать решения наиболее не абстрактно актуальных, а по-настоящему волнующих и требующих личного участия проблем. И я, взявшись вести рубрику в журнале, издаваемом для поисков решения самой, пожалуй, в отечественном образовании основной проблемы – профессионального образования – изначально рассчитываю на самую тесную связь с читателями, и не только на живой отклик на ту или иную статью, но и на прямое участие в определении наиболее волнующих тем, идей, продуктивность которых должна быть признана и общественно оценена. И, конечно, в выявлении и теоретическом осмыслении того опыта и тех уже воплощенных в жизнь решений, в которых так нуждается наше профессиональное образование. Без такого непрерывного сотворчества и сотрудничества, повторяюсь, со *своим читателем* рубрика со своей задачей по-настоящему справиться не сможет.

И поэтому каждый читатель, так или иначе проявивший свою активность и личностную заинтересованность в постановке и поисках той или иной проблемы, будет не только услышан, но и всемерно поддержан.

Естественно, что и за ведущим рубрики остается право на свое мнение.

Первая моя статья, опубликованная на страницах № 4 этого журнала, касалась проблемы развития педагогической науки вообще, и Российской академии образования в особенности. И хоть она не была напрямую связана с профессиональным образованием, поднятые в ней вопросы мне представляются значимыми для наших читателей, и очень важно узнать, как они оценивают происходящие в педагогической науке и образовании события. Сегодня, пожалуй, как никогда педагогическая наука, от которой так много зависит в развитии отечественного и, естественно, профессионального образования, нуждается в каждом заинтересованном компетентном мнении.

Фундаментальная же значимость проблемы, отражаемой в этой статье, проявилась в реплике одной из слушательниц Вебинара «Инновационное развитие отечественного образования», научным руководителем которого я являюсь. И, думаю, она не оставит никого из вас равнодушным. К тому же настоятельно приглашаю каждого стать активным участником этого Вебинара.

И именно с этой реплики участницы Вебинара поднимается столь значимая для отечественного образования проблема.

## **КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК СИСТЕМОГО РЕШЕНИЯ**

## **CRISIS OF EDUCATION: A SEARCH FOR SYSTEMATIC SOLUTION**

УДК 37

DOI: 10.15372/PEMW20160128

**Я. С. Турбовской**

*ФГБНУ Институт стратегии развития образования российской академии образования, 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. Кризис образования: поиск системного решения // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 1. С. 171–180. DOI: 10.15372/PEMW20160128

**For citation:** Turbovskoy Ia. S. Crisis of education: a search for systematic solution Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2016, vol. 6, no. 1. pp. 171–180. (in Russ.) DOI: 10.15372/PEMW20160128.

Одна из весьма компетентных участниц нашего семинара посчитала поставленную на обсуждение проблему о кризисе образования вопросом риторическим, т.е. само собой разумеющимся. Получается, что кризис отечественного образования настолько ясен, что и спрашивать не о чем. И никаких доказательств для этого не требуется. Может быть, оно и так, и кризис настолько определяет состояние нашего образования, что какие здесь могут быть сомнения? Но тогда – если это так – возникает множество вопросов:

– почему – вот уже больше сорока лет говорится о кризисе в образовании – но по сей день не определено и обоснованно не сформулировано, в чем он выражается?

– почему нет и малейшей попытки объяснить, почему мы непрерывно, как бы, занимаемся реформированием образования, а сколько-нибудь необходимых результатов не только не достигаем, а даже не знаем, благодаря чему они достижимы?

Или нам надо взять и признать, что в действительности «кризис» – это откровенно эмоциональное и при этом недопустимо гипертрофированное преувеличение каких-то недостатков, никакой особой трудности и тем более опасности не представляющих, а достаточно адекватно отражаемых в известных призывах за повышение качества и эффективности образования?

И если именно в этом «частоколе проблем» не разобраться, то по-прежнему вместо конкретных действий будут со всех сторон раздаваться призывы к необходимости преодоления этого самого «кризиса», а воз будет и ныне там.

\*\*\*

Как известно, научное обращение к проблеме кризиса в образовании началось в 1967 году с утверждения директора Международного института планирования образования Ф. Г. Кумбса: система образования не смогла адекватно отреагировать на резкое ускорение научно-технического прогресса с середины XX века, которое стало результатом научно-технической революции.

И этот *откровенно парадоксальный вывод* был активно поддержан и советскими педагогами. И никого не удивило, как такое возможно, *чтобы образование – плоть от плоти науки* – не смогло вобрать в себя научных достижений?

Но именно этот вопрос не был поставлен. И вместо того чтобы искать столь необходимый ответ, ученые, буквально, как говорится, с порога согласившись с возникновением в мировом образовании кризиса, занялись аналитическим выяснением, что он – этот самый кризис – собой представляет? И за эти десятилетия не было недостатка в стремлении с разных сторон и разных позиций раскрыть суть этого явления.

В результате кризис образования трактуется:

– как обнищание души при обогащении информацией. И одна из наиболее острых проблем современного образования – борьба с нарастающим информационным хаосом,

– или же просто без каких-либо уточнений утверждается, что система образования не удовлетворяет современным требованиям и вследствие этого находится в состоянии кризиса,

– или суть мирового кризиса образования видится прежде всего в обращенности сложившейся системы образования в прошлое, в ориентированности на прошлый опыт, в отсутствии ориентации на будущее,

– или же как накопление и обострение внутрисистемных и межсистемных противоречий, нарушающих стабильность системы. В результате накопления противоречий система входит во внутренне напряженное состояние, которое может и не проявляться нарушением параметров функционирования. Из напряженного состояния система может скачкообразно перейти в одно из нескольких альтернативных состояний, резко отличающихся от исходного состояния системы<sup>1</sup>.

И таких определений, причем принципиально отличающихся друг от друга, еще много. Но из этого разнобоя мнений, несомненно, в чем-то правильных и даже интересных, не только не вытекает необходимое понимание сути кризиса в образовании, а наоборот, создается особая гносеологическая ситуация, имеющая множество частных решений, но не ведущая к коренному изменению в образовании.

При этом я не могу не обратить внимания на весьма любопытный феномен, буквально разрушающий весьма распространенную методологическую позицию, суть которой в том, что откоро-

<sup>1</sup> Цитирую по Интернету.

венно умозрительные теоретические положения остаются в пределах научного рефлексирования и не имеют прямого влияния на массовое сознание. Но оказывается, что это совсем не так. Еще как влияют!

Так, из сугубо рефлексивных формулировок, относящихся к кризису образования, был извлечен удивительный по своей неожиданности вывод: **высокий уровень образования масс создает угрозу стабильности действующей власти**. И известный политик В.В. Жириновский во время обсуждения в Госдуме законопроекта об образовании заявил буквально следующее: «Но неужели вы не можете понять, что, чем больше высокообразованной молодежи, и все поколение, если будет образованным, они будут свергать власть каждые десять лет? ... Надо сдерживать образование, если мы хотим стабильности. Если мы раскрутим образование, вы сами себя обречете на уничтожение. Об этом подумайте»<sup>2</sup>.

И получается, что образование не только не служит народу, его будущему и тем более избранной им власти, а наоборот, представляет прямую угрозу всему этому и становится, откровенно говоря, не только ненужным, но и политически вредным.

Но может быть, самое парадоксальное в результате такого разнобоя мнений и состоит в том, что, оставаясь на вершинах откровенно умозрительных рассуждений, мы не знаем сколько-нибудь определенно, что такое «кризис образования» и тем более – **в чем конкретно состоит кризис отечественного образования?** И получается, что мы оказались перед необходимостью ответить хотя бы на три вопроса:

*Если кризис отечественного образования налицо, то в чем он проявляется?*

*И Если он есть, то что его порождает и чем это обусловлено?*

*И, следовательно,*

*Как и благодаря чему его нужно и можно преодолеть?*

\*\*\*

С позиций уже упомянутого английского ученого Ф. Кумбса есть четыре причины возникновения кризиса, это

- *неспособность удовлетворять возрастающую потребность народных масс в образовании;*
- *недостаток средств;*
- *инертность общества, обременяемого традициями, религиозными обычаями;*
- *слабое использование образования в интересах регионального развития.*

Не вступая в запоздалую дискуссию и не касаясь степени обоснованности этих причин, обратим внимание, что ни одна из них и все они вместе взятые напрямую не связаны с «неготовностью образования адекватно отреагировать на возникший массив информации», т.е. на то, что является, по убеждению того же автора, причиной возникшего кризиса. И тогда возникает недоумение, как можно что-либо реально значимое предпринять для устранения того или иного явления, не определив его причинную обусловленность.

Но научная мысль, признав неопровержимо доказанным сам факт возникновения в образовании кризиса, не обратила на это несоответствие никакого внимания. И отечественные педагоги тоже не составили исключения. Для них, начиная с двухтысячного года самым важным оказался сугубо политический аспект проблемы кризиса в образовании. Так, вначале кризис в образовании объяснялся недопустимо гипертрофированным влиянием Всемирного банка, Британского Совета и Запада как такового. Но затем кризис все больше начал увязываться с идеологическим упущениями, а точнее, с отсутствием у нас вообще идеологии. И решение проблемы предлагалось в виде неотложной необходимости создания единой для всех идеологической доктрины.

Но в конечном итоге особенно значимо стала заявлять о себе позитивистская позиция, сводящаяся к отсутствию умений работать с информацией – **добывать, обрабатывать, использовать**.

И, следовательно, в овладении этими умениями – путь преодоления кризиса в образовании.

Но так ли это? И задать этот вопрос нужно не только в связи с методологической ошибочностью этого вывода, но и с недопустимо низкой результативностью следования ему в течение срока с лишним лет. А методологическая ошибочность в том, что в этом выводе как бы отождествляются два принципиально разных понятия «**информация**» и «**знание**».

<sup>2</sup> Цитирую по Интернету.

Ибо, не вдаваясь в глубокую дискуссионность, «информация» – это разного рода сведения о чем угодно, а «знания» – результат познавательной преимущественно научно-технической и профессионально-методической деятельности. И тот факт, что эти разные понятия в ряде случаев могут в определенных контекстах сущностно совпадать, ни при каких обстоятельствах не превращает их в тождества.

И если для журналиста, политического деятеля основная содержательность определяется преимущественно информационными потоками, то для ученого, методолога, преподавателя, учителя основную роль играют *научные знания, а не информация*.

Но в современном подходе к познанию кризиса и путей его преодоления есть еще более существенный недостаток, который объективно играет роль преграды на пути решения столь фундаментально значимой проблемы.

Ибо суть его в **позиции**, занятой по отношению к кризису в отечественном образовании. Все, что предлагается, изначально исходит из адаптивной логики и не из необходимости поиска прорывных идей, инновационных решений и выявления фундаментальных закономерностей, а из как бы фатального приспособления к новым требованиям реальной действительности.

И это настолько явно, что даже постоянно раздающиеся призывы к поиску инновационных решений носят сугубо адаптивный характер. «Научиться», «использовать», «преодолеть», «совершенствоваться» и т.д. – терминология, отражающая поисковую направленность, как представляется ряду ученых, востребованных кризисом решений.

В реальной действительности эти призывы объединялись в общей цели – *модернизации образования*, которая в основном в течение десятилетий сводилась к организационным и структурным преобразованиям.

В результате – что подтверждается многолетним непрерываемым процессом модернизации образования, борьбы за его качество и эффективность – многие исследователи приходят к выводу, что мы сталкиваемся не с кризисными проявлениями, а просто *с современным состоянием отечественного образования*. И, следовательно, то, что определяется как «кризис», в действительности есть *объективная данность*, характеризующая отечественное образование на современном историческом этапе развития.

А ведь такая аналитическая оценка требует принципиального изменения отношений ко всей совокупности вопросов, связанных с развитием отечественного образования. Ибо если речь идет о «кризисе образования» – подход к поиску решений один, если о его стабильном состоянии – принципиально другой. Ведь существующее множество определений «кризиса» может быть сведено к двум достаточно противоречащим трактовкам.

*Кризис – в сути своей* – трактуется и как переломное болезненное состояние, и как период проявления наивысших противоречий, из разрешения которых могут быть разные исходы<sup>3</sup>. С позиций этих трактовок «кризис» – обязательно *резко возникшее противоречивое состояние образования*, из которого могут быть разные выходы.

Таким образом гносеологически обсуждаемая нами проблема сводится к вопросу – «Если крутой поворот и болезненное состояние налицо – *а выход не находится в течение очень длительного периода, и носит недопустимо затяжной характер*, то с каким явлением мы сталкиваемся – «кризисом» или характерным для данной системы образования сущностным своеобразием, не сводимым к временным затруднениям?

Ведь кризис, затянувшийся на десятилетия, это сущностно уже нечто другое.

Можно, конечно, считать, что речь идет о хроническом кризисе. Но это уже, не изменяя сущностного определения понятия «кризис», гносеологической ценности не имеет. Ведь остается не проясненным ответ на самый главный вопрос – **что делать?** А сама проблема **«как называть?»** из-за своей очевидной вторичности, казалось бы, не имеет принципиального значения.

И независимо от того, как правильно называть, делать-то все равно что-то очень нужное, способное изменить сложившуюся ситуацию необходимо? Не так ли?

Но, как это ни странно, именно смешение этих принципиально разных понятий «кризис образования» и «состояние образование», без преувеличения, является основной методологической

<sup>3</sup> Кризис, от греческого krisis – решение, крутой поворотный пункт, исход 1) резкий крутой поворот, тяжелое переходное состояние, острое затруднение. Энциклопедический словарь.

преградой для исторически востребованного уровня функционирования и развития системы отечественного образования. Ибо первое – *кризис образования*, если признать его существование, требует выявления его порождающих причин и закономерностей, без чего все разговоры о «кризисе» превращаются в схоластику. Второе же – требует устранения определенных недостатков, со всей очевидностью мешающих отечественному образованию быть оптимально эффективным, и устранение которых действительно от нас, нашего отношения, ответственности и профессионализма зависит, даст положительные результаты.

И именно с позиции принципиальных различий между этими понятиями чрезвычайно показательно выступление президента РФ В. В. Путина на заседании Госсовета по вопросам образования (23.12.2015), в котором он поставил на ближайшее десятилетие буквально грандиозную цель, требующую достижения «... нового уровня и другого масштаба – *сделать российскую школу одной из лучших в мире*» (выделено мной – Я. Т.)

И затронув ряд общих требований, с которыми нельзя не считаться, в частности, с действующими тенденциями в условиях глобализации, ролью современных технологий, необходимости учить детей творчески мыслить, сохранять и передавать новым поколениям духовное и культурное богатство народов РФ: историю, русский язык, великую русскую литературу, языки народов Российской Федерации, достижения в гуманитарных областях, он выделил ряд основных и ведущих к такой цели направлений.

Это

1. внедрение современных программ подготовки и повышения квалификации педагогов, которые соответствуют профессиональным требованиям. Надо расширять участие в этой работе вузов, исследовательских институтов, использовать уникальный опыт лучших учителей и ведущих школ страны;

2. внедрение эффективного механизма материального и морального поощрения качественного, творческого учительского труда, создание стимулов к развитию, к непрерывному профессиональному росту;

3. систему оценки квалификации, качества результатов работы учителя и его потенциала нужно совершенствовать, делать ее более объективной, менее бюрократической, и главной должна быть оценка не чиновника, а коллег, профессионального сообщества;

4. разработка и внедрение – что поручено правительству РФ – общенациональной системы профессионального роста учителей. И серьезно обновить, усовершенствовать систему отбора и профессионального развития директоров школ, чтобы в школу приходили яркие, увлеченные своим делом молодые управленцы; Максимально сократить административную, бумажную нагрузку на педагогов и образовательные организации в целом

В добавление к выделенным направлениям В. В. Путин потребовал «упорядочить количество контрольно-надзорных мероприятий в отношении школ. Соответствующие решения должны быть приняты как можно быстрее». И нетрудно понять, насколько это добавление принципиально, буквально жизненно важно для любого педагогического коллектива.

В рассматриваемом контексте нетрудно понять, что практическое воплощение выделенных президентом РФ направлений изначально зависит от нас, нашей ответственности и профессионализма. И при этом, ставя перед отечественной школой столь высокую планку, президент ни словом не обмолвился о существовании в образовании кризиса и тем более фатальной зависимости от него.

И таким образом, если действительно ответственно отнестись к этим направлениям как к программе, ведущей к поставленной цели, и в соответствии с возможностями каждого структурного уровня системы среднего образования, естественно, включая учебные учреждения, наполнить требуемой содержательно и методически конкретикой, мы получаем совершенно конкретный в своей определенности ответ. Ибо при таком подходе к современному образованию речь идет о его *реальном состоянии* и его объективной зависимости от наших совместных усилий, направленных на достижение исторически значимой и для государства, и для общества, и для каждого учебного учреждения цели. И все бесконечно ведущиеся в течение десятилетий разговоры о «кризисе в образовании» не только не способствуют решению проблем, решение которых определенно зависит от **субъективных факторов**, сконцентрированных на программном достижении общей для государства, общества системы образования цели, а, судя по результатам, являются средством вербальной активности. И не больше.

Но значит ли это, что Ф. Г. Кумбс, сорок с лишним лет тому назад отметивший возникновение кризиса в образовании всего мира, был неправ и просто выдал придуманное за действительное? Значит ли это, что кризиса в образовании нет?

Думается, что *не значит*. Ибо этот же исследователь указал на причину, приведшую к возникновению кризиса. И заключалась эта причина в том, что *система образования не смогла адекватно отреагировать на резкое ускорение научно-технического прогресса с середины XX века*. Но отечественные педагоги, о чем выше уже было сказано, занялись рефлексивным постижением понятия «кризис», не обращая особого внимания именно на эту отмеченную Ф. Г. Кумбсом причину. И там же был задан вопрос «Как такое возможно, чтобы *образование – плоть от плоти науки* – не смогло вобрать в себя научных достижений?»

А ведь получилось именно так, как зафиксировал ученый: не смогло образование адекватно отреагировать на происшедшие в науке изменения. И нет в этом, как представляется, вины существующих национальных систем образования. Конечно, ответы на эту проявленную образованием неготовность могут быть разными. И все же мне он представляется таким, причем органично обусловленным двумя факторами, развитием собственно научного знания и фундаментальных основ, определяющих функционирование системы образования безотносительно к государственным и национальным различиям.

Хорошо, казалось бы, известен не знающий исключений закон диалектики о переходе количества в новое качество. Но одно дело знать и совсем другое – быть готовым к тому, что произойдет в реальной действительности. И именно нечто подобное произошло в XX веке. Беспрецедентный всплеск теоретического и технико-технологического знания был дополнен возникновением новых, до этого не существовавших и мощно заявивших о себе наук. И понятно, что функционирующие на традиционно предметной основе национальные системы образования не только не отреагировали на происшедшее, но и оказались даже хоть сколько-нибудь не готовыми для ответа на неотложный вопрос «что делать?».

И началась буквально антидидактическая вакханалия, когда все решалось с позиций авторитета, волевого напора и, как правило, волюнтаристской демагогии. И не только математики, физики, биологи, химики, географы, экономисты, информатики т.д. потребовали ввода в школьное образование дополнительных знаний, но и все, кто по разным причинам считал необходимым дополнить учебный план новыми предметами. Традиционная основа школьного «учебного предмета», какой являлось устоявшееся научное знание, исторически оказалась *несостоятельной*. Происшедший прорыв в развитии естественнонаучных дисциплин, приведший к возникновению разных направлений внутри одной и той же науки, не нашел и не мог найти своего даже обобщенного отражения в школьном учебном предмете. Содержание школьного образования, если судить по оценкам ученых, продолжало оставаться на уровне XVIII века. И получалось, что те знания, которые ученик приобретал в обычной школе, не только не соответствовали современным научным знаниям, но и вообще теряли свою реальную значимость.

И поэтому даже уже в начале XX века отечественное образование развивалось по двум направлениям – общего и профессионального образования. Когда на практике первое по своим целям ориентировалось на общую подготовленность выпускника, а второе – на его профессиональную подготовку.

Теоретики же – педагоги и психологи, осознающие радикальность происшедших изменений в отношениях между науками и традиционным образованием, увидели реальную возможность разрешения этого противоречия в потенциальных возможностях самого ученика, стремясь превратить тем самым школу из среды обучения и овладения знаниями в среду интеллектуального развития и интенсификации учебно-воспитательного процесса. И имена Ж. Пиаже, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, И. Я. Лернера стали широко известными благодаря выдвинутым идеям и теориям, направленным на интеллектуальное развитие детей в системе предметного обучения.

После развала СССР начавшийся бум организационной демократизации образования, по сути поставивший систему отечественного образования перед угрозой распада, ценой невероятных усилий и патриотической преданностью отечественных учителей сменился активным поиском инновационного опыта и проявленным административным стремлением использовать методики развивающего обучения. Что неодолимо привело и не могло не привести к структурной дефор-

мации системы образования, потребовавшей для обеспечения управляемости введения определенных компонентов, хоть как-то ограничивающих вседозволенность в решении самой фундаментальной проблемы – содержания образования. В такой ситуации, характерной для 90-х годов, было не до кризиса и борьбы с ним.

Но со временем все больше начала проявляться потребность в кардинальном повышении эффективности и качества образования, все больше стали звучать призывы к повышению его конкурентоспособности и резкому усилению формирующего влияния на личность. И школу, буквально в открытую отказавшуюся в эти годы от выполнения своей воспитывающей функции, стали призывать пересмотреть такую позицию и озаботиться воспитанием своих учеников. При этом известная дидактическая задача «*формирования умения и навыков*» была дополнена требованием «*формирования компетентности*» как основы готовности личности использовать полученные знания на практике. В результате государство усиленно озаботилось проблемой создания единых стандартов как гарантийной основы обеспечения, с одной стороны, целостности системы отечественного образования, с другой – максимального преодоления разнobia и разноуровневости получаемого учениками в масштабах страны образования. И такие стандарты были созданы.

Но в них, кроме учебных целей, содержатся – и не могут не содержаться – и воспитательные цели, реализация которых становится также обязательной. Перед создателями учебных программ и непосредственно школьными методистами и учителями сразу же возникла принципиально новая задача, изначально несводимая к усвоению определенных знаний и требующая выхода из глубоко функциональной логики предметного обучения.

И благодаря накопленной методологической культуре отечественной дидактики по непрерывному поиску возникающих в учебно-воспитательной деятельности школы противоречий такое решение было найдено. И свелось оно к разработке методического требования «*метапредметного преподавания*», т.е. выходящего за пределы целей только данного предмета. С позиций этого требования преподавание любого учебного предмета призвано исходить из формирующей целостности учебного процесса, раскрывая перед учеником объективно существующую неразрывность межпредметных связей в реальной действительности как основы формирования его мировоззрения. Таким образом, метапредметность как дидактическое требование стала научно предлагаемым средством преодоления глубинного противоречия между традиционной предметной организацией учебного процесса и социально необходимыми целями образования, представленными в государственном стандарте.

Но признание требований по формированию необходимых компетенций и метапредметного преподавания несомненной заслугой педагогов не может и, как представляется, не должно нас вводить от самой, пожалуй, главной для отечественного образования совокупности вопросов.

Почему так – из года в год – получается, что мы оказываемся буквально вынужденными, и порой с недопустимым опозданием, находить жизненно необходимые образованию решения? Почему теорию постоянно упрекают за отрыв от практики? И почему мы оказываемся вынужденными непрерывно вносить коррективы и в учебную деятельность школ, и в принимаемые нами же управленческие решения?

И хотя перечисление такого рода вопросов можно продолжить, но меньше всего хотелось бы сконцентрироваться на неуходящем из нашей жизни «Кто виноват?». За, пожалуй, бессмертным изречением «Хотели, как лучше, а получилось, как всегда» – не злая воля или недобросовестность, и не только чья-то нетерпеливость и непродуманность.

Ведь не может такого быть, чтобы в большинстве своем умные, талантливые и несомненно профессиональные специалисты и ученые не находили таких продуктивных решений, которые обеспечат столь необходимую образованию стабильность функционирования, чтобы оно не нуждалось в скоропалительных корректировках? И значит, не может быть, чтобы за этой бесконечной вереницей исправлений, уточнений, организационных преобразований не существовали какие-то *объективные причины*, игнорирование которых и *обрекает отечественное образование* на такое, образно говоря, стрессовое функционирование?

И действительно, почему теория, которая изначально призвана опережать практику, отстает от ее потребностей и требований? Почему образование, по сути своей и предназначенности призванное решать двуединую задачу обучения и формирования личности, оказалось в семанти-

чески недопустимой ситуации, когда произносится «образование» и «воспитание», ведь это же нонсенс!? Ведь предназначенность «образования» – *образовывать, т. е. формировать личность*. Почему, наконец, вузы не скрывают неудовлетворенности при оценке качества подготовленности выпускников школы?

И за каждым таким вопросом не вина того или иного работника, а необходимость признания объективного существования, повторюсь, причин, которые не только не позволяют образованию исторически эффективно удовлетворять социальные потребности, но и, в конечном итоге, не могут привести к преодолению того, что названо «кризисом образования»?

И с позиций концепции, разработанной лабораторией философии образования ИТИП РАО, ответ на каждый из поставленных вопросов получен. И суть его – в самых общих чертах – в игнорировании фундаментальных особенностей образования как проектно создаваемой действительности, изначально ориентированной *не на настоящее, а на будущее*.

Естественно, что для такого научно обоснованного утверждения пришлось решить системную совокупность взаимосвязанных и при этом имеющих фундаментальную значимость задач – взаимосвязи теории и образования как управляемого процесса, особенностей педагогического целеполагания, соотношения «настоящего» и «будущего» как принципиально разных времен и, следовательно, необходимости обеспечения принимаемых в образовании планов, рекомендаций, управленческих решений **прогностической составляющей**, без чего они могут оказаться и, как правило, оказываются несостоятельными.



Ведь если мы планируем свою деятельность на ряд лет вперед, то нам не обойтись не только без прогностического обеспечения, но и без априорного определения всей совокупности требований, которые *неизвестным будущим* могут быть предъявлены. И при этом с нашей стороны должна быть обеспечена научная *состоятельность прогноза*. И есть основания утверждать, что без прогностического обеспечения принимаемые в образовании управленческие решения и адресованная школе учебная литература могут не выдержать проверки временем и потребуются внесение корректив, уточнений, а то и полной за-

мены. И когда мы привычно говорим «молодежь – наше будущее» (подчеркну: не чье-нибудь, **а наше будущее**), мы больше не можем не понимать, если мы, конечно, думаем, каким мы хотим, чтобы это «будущее» было, **насколько это зависит от образования**. Потому что образование и есть *вращиваемое в настоящем будущее*. И если ему, как ребенку, не дать созреть и вырасти, то и отдача от него будет соответствующая. И именно в этом, в отсутствии системной обеспеченности опережающего функции образования, видится основная причина возникновения разрушающих формирующую целостность учебно-воспитательного процесса противоречий и, в конечном итоге, того, что и называется кризисом современного образования.

И если нам для обеспечения исторически востребованного уровня компетентности функционирования системы отечественного образования и вступающих в жизнь поколений необходимо кардинальное повышение эффективности и качества учебно-воспитательного процесса, то мы ни при каких обстоятельствах не можем игнорировать закономерностей и фундаментальных особенностей самого образования. Административное приспособление его к требованиям, игнорирующим эти генетические особенности и закономерности, изначально обрекает образование на невозможность достижения исторически поставленных перед отечественным образованием целей.

Признание мира образования как особой социальной действительности, призванной готовить к вступлению в жизнь конкурентоспособные новые поколения, для которых не только знания, но и ментально дорогие духовно-нравственные ценности станут основой мировоззренческих установок, и тем самым преодоление кризисных явлений порождает необходимость буквально парадигмально иного отношения к образованию и, естественно, выбора путей и средств достижения столь жизненно необходимой цели.

И если содержание образования не может вобрать в себя все виды и весь объем современного научного знания и сам процесс образования не только не может остановить интенсивности процесса развития научного знания, а сам является фундаментальной основой для его бурного развития, то с позиции этих исторических условий нужно и можно принципиально изменить цели, определяющие оптимальность функционирования современной школы. Что изначально потребует освобождения от засилья предметной логики, определяющей не только учебно-воспитательную работу школы, но и формальный характер требований, административно предъявляемых к оценке эффективности ее деятельности.

И поэтому стержневой целью, поставленной каждой школой во главу угла, должна стать решаемая в соответствии с возрастными особенностями учеников изо дня в день задача – *научить учиться*, системно раскрывая перед каждым, каких компетентностей она потребует от каждого и какую роль в достижении этой великой задачи играет знание изучаемых в школе предметов.

Глобализация как тотально неотступная совокупность жесточайших требований буквально заставляет нас самым тщательным образом рассчитывать каждый шаг в будущее. И мы не можем, исторически не имеем права не осознавать своей ответственности за каждый такой шаг – новую программу, методическую рекомендацию и, конечно, управленческое решение – в современном образовании. И дело совсем не в том, чтобы трусливо, боясь личной ответственности, как бы чего не вышло, ничего по-настоящему инновационного не вносить в действующую систему отечественного образования. Наоборот. Без таких решений сколько-нибудь существенно требуемых результатов не добиться.

И та же глобализация буквально *подсказывает*, как в столь ответственном деле не ошибиться. Ведь если исторически востребована от образования необходимость формирования конкурентоспособной личности, если именно конкурентоспособная личность является основным условием исторически успешного развития социума и даже обеспечения его безопасности, то исходно определяющим требованием для каждого такого шага должно стать осознание необходимости *комплексного обеспечения личности к каждому нововведению в образовании*. И известная мудрость «*коня можно подвести к воде – его нельзя заставить пить*» очень точно отражает суть этого не знающего исключений требования.

Ведь любые противоречия и возникающие кризисы – следствие человеческих действий и отношений. И поэтому школа как *социально особая среда* призвана в *настоящем* формировать вступающие в жизнь новые поколения подготовленными для своей активной творческой самореализации *в будущем*.

И поэтому выдвигание в качестве основной цели, стоящей перед отечественным образованием, «*научить учиться*» в первую очередь означает – *изменить отношение ученика к учению, сформировать потребность в овладении знаниями и компетентностную готовность ими пользоваться и приобретать*.

Но чтобы все эти выводы не остались благими пожеланиями и откровенно утопическими декларациями, от современной школы потребуются одно, но обязательное условие. И суть его в том, что, выражаясь языком математиков, овладение знаниями и сколь угодно развитой способностью к творческой самореализации является условием необходимым, *но недостаточным*. И печально известные некрасовские строки «суждены нам благие порывы, но свершить ничего не дано» как нельзя точно отражают суть проблемы, без которой все призывы к достижению столь судьбоносной цели так и останутся на бумаге. Ибо речь идет о таком качестве личности, без которого, по сути, ничего серьезного и социально значимого достичь *невозможно*. Речь идет *о воле человека* как исходно фундаментальной характеристике, единственно необходимой и способной доводить начатое дело до конца и несмотря ни на что стремиться к достижению поставленной цели. И в этой гармонической целостности реализуемого школой требования «научить учиться» и сформированной готовности личности к проявлению волевых усилий – исторически востребованная предназначенность современного образования.

И поэтому практическое воплощение такой судьбоносной и, несомненно, парадигмальной по своей многозначности цели в системном обеспечении функционирования современной отечественной школы – где бы она ни находилась, какой бы своей организационной структурой ни отличалась – в формировании духовно-нравственного опыта каждого воспитанника, вбирающего

в себя не только системную целостность научного знания, компетентность, волевую готовность к творческой самореализации, но и духовные ценности национальной и общечеловеческой культуры как воплощение своего патриотического призвания.

Таким образом, признание за

– необходимостью системного обеспечения опережающей роли образования, основанной на педагогическом прогнозировании, призванном и способном критериально обеспечивать долговременную состоятельность всей научной и методической документации и принимаемых управленческих решений, адресованных массовой практике;

– требованием «научить учиться» основной целью учебного процесса, позволяющей и требующей *целенаправленного* использования формирующего потенциала всех современных наук;

– необходимостью превращения каждой школы в среду целенаправленного формирования духовно-нравственного потенциала своих учеников и социально востребуемых отношений;

– русским языком особой буквально фундаментальной значимости, от степени владения которым *напрямую зависит* не только эффективность изучения программных знаний по всем другим предметам, но и творческого самовыражения личности, позволяет отечественной школе не только преодолевать негативные влияния кризиса в образовании, но и решать проблему целенаправленного педагогически обоснованного формирования исторически востребованного уровня конкурентоспособности новых, вступающих в жизнь поколений.

#### Информация об авторе

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

*Принята редакцией: 29.12.2015*

#### Information about the authors

**Ia. 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: 29.12.2015*