

Я. С. Турбовской

ВТОРГАЯСЬ В ЖИЗНЬ:
ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА

2005–2015

Москва • Санкт-Петербург
2015

УДК 371
ББК 74.04
Т86

Турбовской Я. С.

Т86 Вторгаясь в жизнь: позиция педагога (2005–2015). — М.; СПб., 2015. — 320 с.

ISBN 978-5-44690-672-7

Книга «Вторгаясь в жизнь: позиция педагога» — результат многолетнего стремления известного педагога-исследователя Якова Семёновича Турбовского с научных позиций решать исторически актуальную совокупность фундаментальных проблем и отвечать на ряд судьбоносных для государства, школы и семьи вопросов.

И учёный, и общественный и государственный деятель, и руководитель органов управления отечественным образованием и учебным учреждением, и молодой и со стажем семейной жизни родитель, и, конечно, школьный учитель смогут найти в книге то, что волнует каждого и может быть использовано на практике, и то, что может и призвано стать фундаментальной основой для развития отечественного образования в современных условиях.

Автор этой книги, отражающей поиски ответов на запросы, поставленные временем перед отечественным образованием, не только с благодарностью отнесётся к каждому высказанному мнению, но и учтёт в дальнейшей работе пожелания читателей.

УДК 371
ББК 74.04

В оформлении издания использованы фотографии А. Соловьёвой.

ISBN 978-5-4469-0672-7



© Турбовской Я. С., 2015
© Издательство «Нестор-История», 2015

ВВЕДЕНИЕ

У книг, как и у людей, есть своя предыстория. И эта книга не составляет исключения. Но чтобы не растекаться мыслию по древу, скажу прямо: о создании такой книги раньше и мысли не было. Никогда не видел необходимости перепечатывать уже опубликованное. Но оказалось, что написанные за эти годы статьи не только не потеряли своей актуальности, а наоборот, приобрели, без какого-либо преувеличения, еще большую фундаментальную значимость. И получается, что издание книги, статьи которой раскрывают пути системного решения проблем и от которых во многом зависит конкурентоспособность отечественного образования, превращается в востребованный отклик. И хочется надеяться, что именно эта востребованность исследовательских решений станет залогом эффективного преодоления многих проблем, не теряющих, к сожалению, своей актуальности.

Текст книги разбит на сравнительно автономные разделы; такая структура призвана помочь читателю избирательно и целенаправленно обращаться к каждому из них.

Так, первый раздел включает статьи, связанные с вопросами безопасности нашей страны в современных условиях, с попыткой выяснить те коренные изменения, которые позволят понять, какую роль отечественное образование призвано играть в обеспечении столь необходимой стране безопасности и по какой причине. Помещенные в этом разделе статьи раскрывают произошедшие изменения во взаимоотношениях между государством и личностью, раскрывают исторически возникшую обусловленность — которой раньше ни на каком этапе развития нашей страны не было — **зависимость государства от степени сформированности конкурентоспособной личности**, способной проявить востребованный сложившейся ситуацией уровень своего творческого потенциала. Именно творческий потенциал личности, реализуемый во всех сферах общественного бытия, является той определяющей основой, благодаря которой и на которой может строиться стратегия развития отечественного образования как фундаментальной основы безопасности государства.

Концептуальные решения фундаментальной совокупности проблем, определяющих стратегию развития государства и общества, находят свое содержательное

развитие в других разделах книги. Читатель найдет ответы на вопросы, связанные с соотношением идеологии, политики и школы, светского и религиозного образования, ознакомится с выделенной совокупностью проблем, от которых зависит эффективность исторического, эстетического, интеллектуального развития наших школьников, получит возможность изучить пути использования формирующих потенциалов учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих на природосообразной основе воспитание патриотов и граждан своей страны.

Читатель сможет ознакомиться с концептуальным обоснованием идеи, не только отвергающей расхожую мысль об отсутствии у нас в стране идеологии, а наоборот, системно доказывающей наличие такой идеологии, воплощенной в отечественной Конституции. И идеология эта, что структурно, социально и исторически для России предопределено, — в великой, исторически востребованной идее федерализма. С этих позиций отечественная Конституция — не только высший документ, вбирающий в себя необходимый свод законов, но и идеология, философия и культура общественного бытия, общества и функционирование системы отечественного образования на всех уровнях — знаний, компетенций, отношений личности с государством, другими людьми, с собою.

Особый раздел посвящен проблеме отношения к педагогической науке и ее роли в решении всей совокупности задач, стоящих перед государством и обществом. В силу разных причин педагогика как наука занимала и продолжает занимать подчиненное положение, проявляющееся в том, что ей уготована роль формулирования прикладных задач и определения путей их решения. В современных условиях ситуация радикальным образом изменилась, что требует коренных изменений отношения к педагогике как единственной науке, определяющей пути системного формирования подрастающих поколений, начиная с самого раннего возраста и завершая их выходом во взрослую жизнь. И дело совсем не в том, чтобы формально признать за педагогикой право на самостоятельные решения стоящих перед социумом задач, и не в том, чтобы это формальное право нашло отражение в определенных директивных установках. Коренное изменение отношения к педагогике обусловлено настоятельными потребностями не школы, не самой педагогики, а непосредственно социума и той политики, которая определяет его функционирование и развитие. Принципы педагогики, такие как природосообразность, преемственность и адаптация в современных условиях, не могут далее рассматриваться как сугубо педагогические принципы, относимые к учебе.

Установленная историческая обусловленность зависимости государства от конкурентоспособности личности безотлагательно требует признания за этими принципами фундаментальной основы принятия не только того или иного дидактического требования, не только собственно ведомственного решения, но и любого управленческого документа, адресованного человеку, и тем самым поставленного в прямую зависимость от отношения этого человека к этому документу. Поэтому в книге есть специальный раздел, включающий только одну тему — педагогическую аксиоматику. Выведение педагогических принципов на уровень социально-общественных аксиом, основанное на теории, разработанной мной как руководителем

лаборатории философии образования ИТИП РАО, не только отражает возникновение в XXI в. новых тенденций как исторической потребности в принципиальном изменении отношения к принципам педагогики, но и становится той методологической основой, с позиций которой педагогические аксиомы проявляют себя как критерии эффективности подготавливаемой на всех государственных уровнях документации, адресованной человеку.

В заключение важно отметить, что книга, вобравшая в себя совокупность статей, отражающих не только потребности государства и общества, но и раскрывающих пути удовлетворения этих потребностей, адресована широкому читателю, для которого проблемы, стоящие перед школой, всей системы непрерывного образования, представляются лично значимыми и необходимыми государству, обществу, специалистам, каждой семье.

БЕЗОПАСНОСТЬ ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК ОБЪЕКТ СИСТЕМНОГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ

Есть такие проблемы, в актуальности которых никого не надо убеждать. И одной из них является проблема безопасности. Объясняется же такая всеми разделяемая актуальность безопасности достаточно просто и неопровержимо убедительно.

Всё, что касается опасностей и угроз человеческому бытию, начиная с отдельного человека и кончая людским сообществом и государством, не может не признаваться первостепенно значимым и актуальным. И, следовательно, всё, что несет в себе или с собой такую угрозу, будь то голод, наводнение, пожар, землетрясение и, к глубокому сожалению, надвигающаяся война, не может не требовать от человека, общества и государства принятия определенных мер и готовности к противостоянию. И значит, всякого рода декларативные разглагольствования об их актуальности изначально лишены смысла. И так всё понятно. И постоянная забота о безопасности естественна и необходима.

Но коль скоро это давным-давно всем известно, то сам факт возникшего в общественном сознании обостренного внимания к проблеме безопасности, с одной стороны, свидетельствует о каких-то принципиально новых явлениях, характеризующих современные социальные условия и тем самым вносящих глубинные изменения в наши устоявшиеся представления о необходимой безопасности, с другой — о каких-то исторически возникших факторах, требующих от нас не только глубокой аналитической рефлексии, но и выявления возможностей и путей целенаправленного повышения уровня готовности к противостоянию и нейтрализации объективно возникших и существующих в реальной действительности угроз. И надо полагать, что обилие литературных источников, связанных с проблемой безопасности, не только отражает уровень общественной тревожности, но и является **объективным индикатором** неотложной необходимости нахождения ответов и решений, способных в исторически сложившихся условиях обеспечить необходимую стране безопасность. А эффективность требующихся ответов находится в прямой зависимости от решения двуединой задачи: системного раскрытия сути такого социально сложного феномена, каким является категория «безопасность», и путей ее обеспечения.

«Безопасность» как фундаментальная категория бытия и развития социума

Затрагивая жизненные интересы каждого, категория «безопасность» тем самым вбирает в себя не только сущностно определенную содержательность, но и совокупность условий, от которых *искомая безопасность зависит*. И следовательно, «безопасность» как концентрированное отражение неотложных потребностей социума представляет собой органическое единство и *сущности каждой из них, и процесса их удовлетворения*. И для социума в конечном итоге не столь важно (хотя этого никто отрицать не может) пытаться как можно точнее сформулировать суть этого явления, сколько выявить и раскрыть его как процесс требуемых решений и практического достижения безопасности как *цели*.

Но, к сожалению, приходится признать, что и в литературе, и в специальных исследованиях эта имманентная составляющая безопасности остается незамечаемой. А отсутствующее методологическое требование относиться к проблеме безопасности как к *двудеиной задаче* если и не является одной из основных причин, порождающих ее особую актуальность в современных условиях, то, несомненно, одной из смысловых преград, буквально перекрывающих возможность ее системного решения. Ведь если мы не трактуем безопасность как процесс, то мы по определению не можем и даже не стремимся выявить его разноуровневую структуру, последовательность и этапность необходимых для ее обеспечения действий. Мы ведь как бы просто не знаем и не осознаём объективности существования «второй» стороны *одной и той же задачи*, и нам нет никакой надобности искать пути ее решения.

Но дело не только в этом. Не менее важен и другой, собственно методологический аспект проблемы безопасности, характеризующий ее современное состояние. Никому, наверное, не надо доказывать, какое значение имеет адекватная точность сформулированного определения. При всей логической правильности исходной установки, что в понятии отражены сущностные характеристики объекта, в реальной действительности трудно ограничиваться этой избыточной в своей абстрактности «правильностью». Особенно в тех случаях, когда искомое определение изначально призвано максимально обеспечивать требующиеся от миллионов людей если и не тождественность восприятия, то, несомненно, допустимый уровень совпадения и схожести трактовок.

Избыточная полисемичность термина, адресованного массовой практике, — одна из основных и трудно устранимых причин недопустимо низкой по своей эффективности совместной людской деятельности. Здесь и разобщенность, и несоответствие, и вплоть до взаимного отрицания целевая направленность. Полисемичность трактовки и формулировочного определения того или иного феномена не является результатом разной семантической готовности разных авторов или проявлением непрофессионального субъективизма. Она неопровержимое в своей объективности доказательство системной сложности фиксируемого явления, каждый аспект или каждая составляющая которого становятся содержательной основой

отрабатываемой формулировки. И эти объективно существующие основания для формулирования того или иного определения настолько сущностно значимы, что не только невозможно выбрать из них единственно правильное, но и никак не вырваться из этой разрушительной для любой совместной деятельности полисемичности.

А методологическое признание двуединой природы категории «безопасность» принципиально меняет возможности продуктивного разрешения сложившейся семантической ситуации. Ибо признание объективного существования «второй» составляющей данного понятия создает определенную критериальную основу, с позиций которой возможно преодоление фрагментарных подходов, изначально разрушающих целостность самого явления как целенаправленного процесса. Ведь в конечном итоге социальная значимость самой категории «безопасность» не сводится и тем более не должна сводиться к самодостаточности рефлексивного улучшения или уточнения наличествующих формулировок. Ее изначальная социальная направленность состоит именно в совершенно конкретном раскрытии путей достижения безопасности как цели, стоящей перед государством, обществом и всеми теми, от кого это зависит. И следовательно, искомые формулировки, отражающие сущностные особенности безопасности как феномена реальной действительности, находятся в прямой зависимости от этой цели и тем самым превращаются в исследовательскую задачу, постановка и решение которой станут совокупностью необходимых и государству и обществу ответов.

Перевод рефлексивных усилий, направленных на поиск требуемых формулировочных уточнений понятия «безопасность» на уровень *задачи*, подлежащей решению, кардинально изменяет ситуацию, превращая ее в конкретное дело, требующее системного осмысления и содержательного раскрытия.

Но сам факт признания двуединой природы безопасности, существующей в органическом единстве с требуемой целенаправленной деятельностью, несомненно, способен сыграть определенную исследовательскую роль, но неспособен автоматически, будучи даже очень важным и нужным знанием, раскрыть реальные пути практического решения столь актуальной проблемы. И для ее решения есть путь, который органично вытекает из необходимости учета уже сложившегося контекста подхода к этой проблеме. И то, о чём выше в самом обобщенном виде шла речь, не только не находит своего подтврждения в сложившейся познавательной ситуации, но и может от нее оттолкнуться как от точки отсчета, создающей определенные предпосылки для этой требующей решения задачи.

Но и для этого надо не просто перечислить имеющиеся формулировки и описать тем самым познавательную ситуацию, а найти, образно говоря, «методологический ключ» к ее гипотетической расшифровке. И таким ключом, как представляется, может стать внутренняя логика многолетнего исследовательского поиска и достигнутые на ее основе результаты.

Обобщающей, ни в ком не вызывающей возражений характеристикой сложившихся подходов к решению проблемы безопасности является, как отмечалось, при всех семантических различиях определений, всеми разделяемое понимание сути проблемы. А различия формулировок объясняются разноаспектным подходом

к самой проблеме. И поэтому при всём их реальном сугубо вербальном многообразии в действительности *речь идет об одном и том же*. Безопасность трактуется либо как угроза государству «от внешнего и внутреннего врага», либо как «важнейшая составляющая национальной безопасности, связанная с защитой государственного суверенитета»¹. Не вдаваясь специально в проблему соотношений терминов «государственная» и «национальная», отмечу, что в одних случаях их рассматривают как синонимы, в других — как принципиально разные по объему понятия. И соотношение между ними обычно определяется как отношение между «видовым» и «родовым» понятиями. В данном же контексте эти различия не играют особой роли. Важно другое: отметить смысловую тождественность трактовки понятия «безопасность», относимого к государству и его суверенитету. И никто против такой трактовки не возражает. Она сущностно не только адекватна, но и обладает всеми признанной приоритетностью по отношению к любым другим формулировкам.

Но, как неопровержимо выясняется, проблема безопасности вышла далеко за пределы таких определений, что в конечном итоге не только раскрыло их смысловую недостаточность, но и потребовало в современных условиях ее системной дифференциации. Особую озабоченность государства и общества стала вызывать огромная совокупность возникших опасностей, требующих неотложного принятия соответствующих мер. За широко используемыми в настоящее время терминами «*военная безопасность*», «*финансовая безопасность*», «*экономическая безопасность*», «*продовольственная безопасность*», «*религиозная безопасность*», «*информационная безопасность*», «*экологическая безопасность*», «*личная безопасность*», «*ядерная безопасность*» и т. д. стоит не просто ряд определений и терминологических новообразований, а зафиксированное отражение реально возникших и возникающих опасностей, каждая из которых требует всестороннего и системного учета своих особенностей как основы для принятия необходимых решений. За хорошо известным каждому утверждением, что всё в реальной действительности находится в непрерывном развитии, приобретшим, к сожалению, характер банальности, в действительности скрыты неодолимо возникающие не только положительные, но и негативные в своей социальной разрушительности тенденции и процессы, которые и обусловили возникшую необходимость целенаправленной заботы о дифференцированной безопасности современной сложноструктурной и многофакторной действительности. И вся возникшая совокупность этих терминов, отражающих особенности требующейся безопасности, несомненно и неопровержимо свидетельствует о необходимости искать и находить оптимальные возможности адресного устранения каждой из возникших угроз и опасностей.

И следовательно, категория «безопасность» не только отражает сущность объективно существующих явлений и процессов, от которых так или иначе зависит степень исторического благополучия и продуктивного развития государства и общества, но и вбирает в себя динамику происходящих в реальной действительности изменений, что в конечном итоге создает методологическую основу не только

¹ Война и мир в терминах и определениях. М., 2004. С. 47.

для прогностически опережающего выявления областей возникновения новых угроз и рисков, но и раскрытия перспективных и исторически необходимых путей целостного и в то же время системного решения проблемы безопасности в самом широком смысле этого понятия.

Образование как фундаментальная основа системного решения проблемы безопасности в условиях глобализации

В науке, как известно, не бывает синонимов. И каждый новый термин даже при самой очевидной смысловой близости другому или другим терминам по определению обязан своим возникновением не тождественности с ними, а сущностным отличиям от них. И не видеть за фактом возникновения нового термина каких-то ранее терминологически не улавливаемых сторон и оттенков реальной действительности — значит не заметить произошедшей подвижки в ее научном познании. Сложность процессов взаимоотношения науки и практики во многом объясняется исторической неравномерностью происходящих в них процессов и изменений. И в любом категоричном преувеличенном противопоставлении практики и науки в их вкладе в общественное развитие нет всей правды. Оно, это противопоставление, — одно-сторонне. В одних условиях наука опережает практику, создавая для последней содержательную основу для продуктивного функционирования, в других — практика, несомненно, опережает науку, выдвигая всё новые запросы и свои потребности.

И тот факт, что проблема безопасности подверглась системной дифференциации, несомненно, свидетельствует о социально возникшей необходимости учитывать особенности каждой из выявленных и отрефлексированных опасностей, **возникших и заявляющих о себе в реальной действительности**. Реальные отличия новых угроз, неустранимых традиционно существующими методами и рекомендациями, становятся теми неотступными требованиями, которые социум уже больше не может не признавать и не учитывать. И произошедшая дифференциация запросов самым убедительным образом отражает наличие новых подлежащих решению задач. И трудно, наверно, с таким выводом не согласиться.

Но возникшая и заявившая о себе дифференциация проблемы безопасности объективно отражает и другой чрезвычайно важный аспект ее развития и познания. И определяется он не сугубо рефлексивными размышлениями, а процессами, произошедшими в реальной действительности и требующими аналитического осмысления.

Если существующие определения безопасности оказались неспособны отразить исторически возникающие виды угроз и опасностей, если уровень развития постиндустриального общества обусловил возникшую необходимость дифференцированного подхода к этой проблеме, то наряду с неопровержимым признанием необходимости учета каждого из возникших видов опасностей столь же закономерно следует вывод об **отсутствии** в распоряжении государства и общества

подхода, способного раскрыть пути целостного решения проблемы безопасности, несводимой и не распадающейся на разрозненные усилия каждой из областей социума, испытывающих существующую или надвигающуюся опасность.

И этот аспект проблемы безопасности тем более значим и актуален, что каждый из выделенных видов не существует сам по себе, якобы в автономном режиме, изолированном от других видов безопасности. Они по своей социальной природе не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. И терминологическая дифференцированность, несомненно, служит вычленению специфических особенностей каждого вида, но не разрывает фундаментальных связей между ними.

Пользуясь языком формальной логики, можно отметить, что их соотношения носят «перекрещивающийся характер», что, с одной стороны, позволяет абстрактно вычленить каждый из целостной природы реального бытия, с другой — подчеркнуть неразрывность объединяющих их связей. И эта методологически раскрываемая дихотомичность¹ понятия позволяет понять закономерную обусловленность дифференциации возникших угроз и опасностей и столь же закономерную необходимость выявления возможностей нахождения целостных в своей формирующей фундаментальности решений. И идея, способная раскрыть эту органичность связи, состоит в том, что каждое из них в отдельности и все они вместе взятые возникают не в одночасье и заявляют о себе на протяжении длительного времени. Следовательно, есть и не может не быть у государства и общества потенциальной возможности проявления своей *опережающей озабоченности* о системном и целостном обеспечении своей безопасности. И если признать правомерность такого утверждения, то из него вытекает еще одно гипотетическое предположение, основанное на возникшей множественности угроз и опасностей.

Если безопасность в самом общем виде трактовать исходя из закона Российской Федерации как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз», т. е. как *конституционно гарантированную защищенность* от каких бы то ни было угроз и опасностей, то нельзя не признать, что речь идет и о тех из них, которые *уже проявились*, и о тех, что *могут возникнуть* и негативно заявить о себе.

Значит, конституционная гарантия содержит в себе не только признанную обязательность обеспечения *защиты от определенных угроз*, но и обязательность *прогнозируемого обеспечения готовности к противостоянию им*. Причем данное утверждение тем более социально и методологически значимо из-за того, что даже уже существующие риски и угрозы — не застывшая вулканическая лава, а *развивающиеся феномены реальной действительности*, и следовательно, тоже требуют адекватной постоянно формирующейся готовности. И если именно этот фактор не учитывать, то и государство, и общество всегда, как говорится, по определению, будут находиться в ситуации *запоздания*, когда вынужденно приходится реагировать на происходящее и находить хоть какие-то выходы из сложившейся ситуации.

¹ От греч. *dichotomia* — разделение надвое. СЭС. М., 1989. С. 402.

Поэтому и возникновение новых, ранее не существовавших видов опасностей и угроз, и их способность к развитию, и нерасторжимость внутренних связей между ними, объясняемая целостностью социальных процессов, и вынужденность признания вообще **объективной неустранимости** всякого рода угроз и опасностей из общественного исторического бытия и развития ставят нас перед необходимостью выявления возможностей и ресурсов, способных обеспечивать решение опять-таки двуединой задачи: **постоянно быть готовыми защищать безопасность и с опережением формировать требующуюся готовность**.

И исходным условием такого решения может только стать выявление **единого основания**, в равной степени присущего любой из разновидностей безопасности и тем самым превращающего его в **родовое понятие**, из которого исходят все дифференцированные разновидности.

То есть трактуя любую «**опасность**» как угрозу, мы тем самым определяем сущность процесса противостояния и противопоставления ей как «**безопасность**». И, следовательно, нам необходимо признать самую возможность выявления требуемого основания **в объективности** существования общей для всех видов безопасности имманентной составляющей. И такая обобщающая основа действительно наличествует как **объективная данность**. Системный анализ категории «безопасность» как процесса обеспечения гарантирующей защищенности позволяет раскрыть **в каждой из наличествующих разновидностей наличие двух структур — обезличенной (объективной) и личностной (субъективной)**. Первая определяется и находится в прямой зависимости от средств научной и технической развитости, методов и условий, т. е. всего системного комплекса реальных и потенциальных возможностей социума; вторая же — полностью и единственно зависит от **человека, его системно-личностной готовности** не только осознавать свою изначальную причастность и ответственность за безопасность страны, но и обладать необходимой совокупностью знаний, умений и компетенций, позволяющих стать **субъектом** этой безопасности.



И как видно из приведенной схемы, отражающей родовую роль безопасности, человек объективно олицетворяет органическую субъектную подструктуру безопасности и тем самым реально определяет ее уровень и эффективность. А из признания объективного существования этих двух подструктур и признания определяющей роли человека вытекает ряд принципиально значимых и жизненно необходимых выводов.

За, казалось бы, очевидной банальностью известного утверждения «Волга впадает в Каспийское море» скрыт далеко не банальный смысл. Вне источника не бывает устья, и этот вывод не знает исключений. Осознанное и создаваемое человеком по определению не может не находиться — безотносительно к тому, осознается это или нет — в зависимости от человека. И, следовательно, обеспечение безопасности находится в прямой зависимости от того, насколько сам человек подготовлен и готов к практической и при этом эффективной реализации этой зависимости.

И точно так же, как взрослеющий человек с каждым прочтением, к примеру, произведений Л. Н. Толстого, извлекает из них ранее не познанное и ранее не воспринятое, современное общество оказывается вынуждено принципиально иначе прочитать великую книгу под названием «**образование**», и извлечь из нее не только просто очень важный, но и по-настоящему в реальной действительности **судьбоносный смысл**.

Разрушительная однобокость любой сколь угодно продуктивной идеи, любого выплеска мощи человеческого интеллекта, к сожалению, не только не осознаётся ни государством, ни обществом, но и остается единственным признаваемым, образно говоря, рычагом развития. Отказавшись под давлением реальных событий от мессианской веры в безграничные возможности науки и ее сциентистски-гипертрофированной роли, мы бросились в противоположную сторону и буквально скатились к ничтожному ее заменителю в виде фрагментарных инновационных решений и проектов, а также к «теории малых дел». И тем самым не только открыли исторически губительный простор для безграничного господства иррационального шарлатанства, но и, по сути, перекрыли для самих себя столь необходимую возможность понять и разобраться, почему это стало возможным и произошло. Мы, как всегда, отказались от того, чему поклонялись, не осознав и даже не пытаясь по-настоящему понять недопустимость отказа от великого, идущего, казалось бы, из разных источников мудрости — «подвергай всё сомнению» и «не сотвори себе кумира».

А ведь не так уж далеко по глубине своего залегания причина, приведшая и продолжающая приводить к губительным последствиям неразумной социальной однобокости, в какой бы форме она ни выражалась. Просто для этого надо разобраться в не такой уж сложной в действительности проблеме. И суть ее состоит в том, что любая радикально реализованная идея, замысел, проект неодолимо приводили и продолжают приводить к разрыву между произошедшими в реальной действительности изменениями и отношением общества к ним. В результате вместо ожидаемой результативности в реальной действительности во всей своей разрушительной мощи заявляют о себе не **следствия**, а очевидно негативные **последствия**. И причина в отсутствии у общества **готовности** принять эти изменения и тем

более приспособляться к ним и жить в них. Любое «новое», столь декларативно официально приветствуемое, в действительности начисто лишается абстрактной привлекательности и романтичности, мгновенно превращаясь в очень жесткую совокупность требований, к которым конкретные, живущие в реальной действительности люди **должны приспособляться**. И вот эта неустраняемая неготовность общества и социума в целом ко всему новому, к вносимым в людскую жизнь инновационным изменениям является одной из основных причин, не только отторгающих нововведение и порождающих разрушительную множественность социальных конфликтов, но и превращающихся в прямую угрозу общественной безопасности. И нельзя сказать, что это сопротивление общества радикальным нововведениям совсем не осознаётся. Наоборот, всё чаще и всё громче раздаются призывы к необходимой широкой информированности общества о предстоящем нововведении. И тогда проблема сопротивляемости как бы будет снята. И это, с одной стороны, несомненно, правильно. Надо действительно не ставить общество в ситуацию уже принятого решения, уже вводимой инновации. Но это, как говорят математики, условие необходимое, но недостаточное. Самого знания для практической реализации, как оказывается, недостаточно. И этот распространенный недостаток в полной мере относится к сфере образования, преимущественно ориентированной на передачу знаний. И это в реальной действительности именно так, хотя постоянно декларативно заявляется о необходимости обеспечения в процессе обучения воспитания и социализации личности. Но требования усиления воспитательной эффективности учебно-воспитательного процесса, если оставить в стороне декларативность раздающихся призывов, в конечном итоге сводятся к содержанию образования и административно устанавливаемых форм контроля. И получается, что, с одной стороны, все понимают, что школа должна не только учить, но и воспитывать, а с другой — чисто практически всё сводится к поискам путей повышения процесса обучения и передачи считающихся необходимыми знаний. Естественно, у столь фундаментального противоречия может быть множество объяснений. Но если судить не по формальным призывам, а по конкретным делам и предлагаемым решениям, то в самом общем виде дело сводится к тому, чтобы школа усилила свою воспитательную деятельность, не замыкаясь при этом только на обучении. Так и в такой логике в течение десятилетий искали решение столь актуальной проблемы, и так же продолжают искать, рассматривая «воспитание» как особый теоретически раскрываемый вид **дополнительной** практической деятельности, который должен найти применение в учебных учреждениях. И тот факт, что как существовали, так и продолжают существовать институты, призванные заниматься собственно и только проблемами воспитания, лучше всего доказывает и особую предназначённость собственно воспитательной деятельности, и ее изначальное отличие от учебной деятельности, трактуемой и понимаемой как сущностная основа образования.

Было бы не только смешно, но и, конечно, исторически недопустимо отрицать необходимость именно такого подхода к проблеме воспитания и, следовательно, поискам путей повышения его эффективности. Ведь то, что именно так, а не иначе происходит, неопровержимо свидетельствует о существующем вековом стремлении

общества, педагогической мысли преодолеть это противоречие, и найти требуемые решения. Но историческая вынужденность и методологическое упрямство — принципиально разные позиции. Первая действительно исторически бывает необходимой, когда ничего не делать просто недопустимо и преступно, и поэтому даже внесение элементов воспитания в учебный процесс может оказаться полезным. Вторая же — является очевидным нежеланием признать, что все предпринимаемые попытки внесения в учебный процесс сугубо внешних влияний как основного средства повышения воспитательной роли учебного учреждения не приводят и по определению не могут привести к желаемым результатам и, следовательно, к преодолению разрыва между обучением и воспитанием.

И именно эта позиция была неопровержимо продемонстрирована школой, когда в 1990-е гг. у неё появилась возможность автономно действовать и самостоятельно планировать свою жизнь. Вот только некоторые данные из проведенного диагностического изучения динамики развития массовой практики. Обучение и воспитание планировались в таком соотношении: 1985 г. — 60/40 %; 1989 г. — 75/25 %; 1992 г. — 92/8 %; 1994 г. — 98/2 %. То есть как только школы получили возможность не формально, а исходя из своих возможностей и понимания своего предназначения планировать свою деятельность, они сразу же напрочь отказались заниматься бумаготворчеством, называемым официально воспитанием. И понадобилось под нажимом широкой общественности издавать официальные указы, чтобы школы хоть как-то вернулись к проблеме воспитания. В результате и с воспитанием ситуация сколько-нибудь значимо не изменилась, и методологические установки, определяющие поиски повышения его эффективности, продолжают оставаться прежними. И нет сколько-нибудь обоснованной надежды, что ситуация может кардинально измениться, даже если очень стараться с этих методологических позиций решать эту проблему. Тем более что и социум в лице государства при всей своей несомненной заинтересованности в усилении воспитательного влияния школы не видит особой необходимости, если судить по экономическим показателям и проводимой административной политике, в кардинальном изменении положения дел. Ведь и положение самой школы, и статус учителя даже не дотягивают до положения государственного служащего. И предполагается, что школа теперь будет финансироваться даже не по остаточному признаку, а просто будет вынуждена перейти на самофинансирование. Правда — и это я утверждал еще в 2005 г. — хочется надеяться, что здравый смысл, присущий нашим государственным мужам, возобладает, и эта напасть радикально не обрушится на отечественное образование. И здесь немалую роль может сыграть всё обостряющаяся если не с каждым днем, то, несомненно, с каждым годом проблема безопасности, от неотложного и притом системного решения которой не уйти. Поэтому надежды еще остаются.

Ведь непреложная зависимость процесса обеспечения безопасности от человеческого фактора позволяет не только убедиться в содержательной двойственности категории «безопасность» и тем самым установить источник, из которого проистекает ее неизбежная дифференциация, но и понять исторически возникшую прямую **зависимость государства и общества от образования в условиях глобализации.**

При никогда не отрицаемой социальной значимости образования исторически возникла принципиально иная ситуация, в которой впервые образование оказывается одним из основных факторов системного обеспечения искомой безопасности. Ведь это именно образование как ничто другое органично и неразрывно связывается с воспитанием востребованного временем человека.

Но для того чтобы именно образование стало тем исторически необходимым для укрепления безопасности фактором, нужно многое переосмыслить и преодолеть.

Мы вот уже в течение многих лет исходим из твердого убеждения, что образование само по себе великое благо, которое, несомненно, служит и государству, и обществу, и, естественно, самому человеку. А ведь эта приписываемая образованию **изначальная формирующая продуктивность** ничего общего не имеет с реальной действительностью. Образование, несомненно, служит всему обществу и каждому человеку в том числе. Но в такой же степени оно не только не служит, но и негативно сказывается и на обществе, и на человеке.

А это значит, что образование как целенаправленный процесс по-настоящему эффективно не само по себе, а только при каких-то условиях. И, несмотря на то что вся история человечества нас в этом, казалось бы, должна убедить, мы упорно продолжаем исходить из мифологических установок «математика развивает», «литература и история воспитывают» и т. д. И вся эта риторическая убежденность никуда не девается, хотя мы не можем не знать, что та же «математика» не только не развивает, а буквально отупляет всех тех, кто, как говорится, ничего в ней не понимает, и такая же ситуация складывается и с литературой, и с историей, и со всеми остальными учебными предметами. Если преподается талантливо и профессионально — один формирующий результат, бесталанно и непрофессионально — принципиально другой. Не фиксируя и не видя этих принципиальных различий, мы, по сути, сводим на нет насущную необходимость фундаментальных преобразований во всей совокупности проблем, связанных с отечественным образованием.

Естественно, можно задаться совсем не демагогическим, а действительно многое объясняющим вопросом: «Почему же при всей неопровержимости именно таких фактов убежденность в преобразующей роли образования никуда не уходит из арсенала исходных в своей фундаментальности взглядов?»

Дело в том, что мы действительно не можем не признать, что по отношению к определенной части общества эти общие оценки и установки, несомненно, и оправданы, и справедливы и что образование **объективно** является единственным источником прогресса и развития, и, следовательно, государство и общество независимо от степени реальной эффективности вынуждены использовать образование как ресурс своего развития, даже понимая, какую порой недопустимо высокую цену приходится при этом платить. Ведь приходилось долгое время пользоваться паровозом, несмотря на его недопустимо низкий КПД. И перегрузки, и стрессы, и бесконечная череда конфликтов, и непрекращающееся реформирование — объективное отражение этой зависимости, и обусловленная вынужденность непрерывных поисков повышения его эффективности. Но при всём этом цена, которую общество и государство платили за реально существующее и функционирующее образование,

исторически признавалась и пока продолжает признаваться приемлемой. Образование, как и медицина, двигались и развивались в двух плоскостях — **государственной**, где их используют исходя из логики оптимальных требований, и **генетически фундаментальной**, раскрывающей возможности и методы закономерного развития и повышения продуктивности мира образования как объективно-специфической данности. И надо признать: пока тот или иной социум находится в состоянии определенной стабильности и равновесия, при которых требования реальной действительности и пути их удовлетворения, так или иначе, не вступают в жесткий в своей угрожающей разрушительности конфликт, вся совокупность даже признаваемых актуальными проблем находится в контекстных границах поиска оптимальных решений и как бы по умолчанию не приводит к признанию обязательности радикальных решений и принципиально новых подходов.

За всей этой цепочкой рассуждений следует в конечном итоге очень простой вывод: пока нет прямых угроз безопасности, социум не только может позволить, но и позволяет себе пребывать в состоянии разрыва между словом и делом, между миром проявляемых на разных уровнях рефлексивных усилий и реально существующей практикой. Существующая, как говорится, худо-бедно стабильность не требует радикального выхода за пределы и сугубо вербально-рефлексивных, и тем более административно-организационных решений и выводов. И цена, которую обществу приходится платить в таких ситуациях, не имеет особого значения. Грядущие **возможно** последствия и угрозы, как правило, не выводят ни власть имущих, ни большинство населения из состояния сиюминутно ощущаемой стабильности.

Но картина способна радикально измениться, если под реальной угрозой оказывается жизненная безопасность конкретного социума, до этого пребывающего в состоянии если и не консенсусного благополучия, то допустимой и фундаментально не разрушительной конфликтности. И тогда вопрос цены социальной стабильности перерастает в проблему жизненной безопасности и самосохранения. И то, что еще вчера могло казаться нежелательным, а то и недопустимым, в силу разных обстоятельств превращается в единственно необходимое средство спасения и обеспечения требуемой безопасности. И чем раньше социум осознает свою судьбоносную зависимость именно от этого средства, чем раньше он начнет прибегать к его использованию, тем эффективнее будут преодолены и нейтрализованы реальные и прогнозируемые угрозы его историческому бытию и развитию.

Причем реальное осознание возникновения угроз своей безопасности позволяет социуму методологически принципиально иначе осознавать диалектичность природы системного подхода к разрешению социальных проблем. Признавая, что без системного подхода ни одна социальная проблема решаться не может, что любая из них не допускает административной прямолинейности и организационно-управленческой упрощенности, возникающая угроза безопасности существования буквально **требует внесения в логику поиска системных решений** одного, но чрезвычайно важного дополнения.

Существующая системность подхода к решению такой социальной проблемы, как безопасность, призвана **исключать рядоположность в отборе основных**

учитываемых факторов. Известный принцип распределения «всем сестрам по серьгам» должен быть изначально отброшен, а сама системность — осуществляться по принципиально другой логике, основанной не на формальном перечислении и обязательном учете всех заявляющих о себе факторов, а на их иерархически закономерной взаимозависимости, выстраиваемой в родовых и видовых связях. Что, по сути, единственно превращает системный подход к требуемому решению из формально созданной совокупности факторов и условий в реальное средство обеспечения его эффективности. И если мы находим и вычленим искомую родовую зависимость, то не только нет какой бы то ни было необходимости перечислять, как принято — «через запятую», множество факторов, уравнивая их тем самым друг с другом, а наоборот, **видеть в каком-то из них тот единственный источник**, из которого истекают все остальные.

И, следовательно, если возникает реальная угроза безопасности, то государство и общество не только призваны, но и не могут из-за необходимости самосохранения отказаться выполнить свой долг и предназначение. И значит, сделать самым неотложным и приоритетным делом поиск и вычленение **родового фактора, обладающего генетической способностью системного обеспечения безопасности.**

И если в условиях, порождаемых реальной жесткостью глобализационных процессов и отношений, в которые включены наше государство и общество, определяющим фактором становится степень системной конкурентоспособности личности, то таким ничем другим не заменимым **родовым фактором становится мир отечественного образования.** Ибо ничто другое, присущее социуму, не может, по определению, выполнить и решить исторически возникшую совокупность задач по системному обеспечению своей безопасности.

И таким образом, проблема системного обеспечения безопасности сводится к тому, чтобы мы, признав, что это зависит в первую очередь от образования, выявили и раскрыли, при каких условиях ему по плечу эта задача. И тем самым проектно наполнили необходимой содержательностью фундаментальную категорию **«образование» как целенаправленный процесс формирования социально востребованной конкурентоспособной личности.** Ведь, к сожалению, приходится признать, что, кроме общих представлений об этой самой «конкурентоспособной личности», у нас ничего нет, как не было и в призывах о воспитании «всесторонне и гармонически развитой личности», что во многом и обрекло на полный разрыв между существовавшим Монбланом умозрительных формулировок и реальной воспитательной практикой. И этот разрыв в сути своей такое методологическое препятствие, от которого не только не нужно, но и недопустимо абстрагироваться.

И нам не преодолеть его и без системного раскрытия понятия «конкурентоспособность», и без той целенаправленной содержательности процесса, гарантированно ведущей к его формированию. И требуемых объяснений не получить без их увязывания с коренными социальными изменениями, произошедшими в стране и со страной.

Произошедшее социальное расслоение общества, резко усложнившиеся потребности социума, обусловившие необходимость возникновения вариативного

образования, буквально потребовали от школы резкого ограничения своих воспитательных притязаний, определяемых не столько привычным термином «воспитание», сколько более адекватным — **«социализация личности»**. А решение этой проблемы, отражающей **принципиальные изменения между государством, обществом и семьей**, не только и даже не столько направлено на удовлетворение запросов государства, что школа традиционно стремилась делать, сколько на **удовлетворение жизненно необходимых самой личности потребностей и компетенций**. Ибо социальные условия настолько кардинально изменились, что без такой требуемой временем подготовленности и системной адаптированности ребенку просто не обойтись.

При всём наличествующем разнообразии определений «социализация» в самом общем и всеми по существу разделяемом виде она определяется как «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества»¹. Нетрудно понять, что при таком подходе процесс социализации решает только одну совокупность проблем, единственно связанных с готовностью «человеческого индивида» к **адаптации**.

Но всё дело в том, что исторически востребованная конкурентоспособность личности изначально исключает сведение социализации личности в условиях глобализации к сугубо адаптационным требованиям. Ведь адаптация в сути своей — **приспособление человека к социальным условиям**², конкурентоспособность же, по определению, не только не сводится к таким умениям, а наоборот, даже требует от личности активного, порой связанного даже с риском непредсказуемого самопроявления. И здесь особую роль призваны сыграть два фактора, способные обеспечить востребованную эффективность социализации. Первый из них по своей фундаментальной значимости — **социальная преемственность**³, обеспечивающая духовно-нравственную и ценностную связь личности с историческим прошлым своего народа и тем самым наполняющая содержательностью и целеобразующим смыслом сам процесс адаптации. И хотя это крайне важно, всё же ни адаптация, ни преемственность при всей их несомненной фундаментальной значимости не могут решить проблему обеспечения безопасности, зависящей от степени сформированной готовности личности активно проявлять себя в непрерывно изменяющихся условиях современного мира. И эта искомая готовность зависит во многом от того, насколько удастся в процессе социализации сформировать готовность личности жить и действовать и в непредвиденных ситуациях, и даже в ранее неизвестных социальных условиях.

И, следовательно, вторым дополнительным и ранее не существовавшим и в такой степени не востребованным фактором является **системная способность образования формировать готовность личности активно действовать и творчески**

¹ Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 629.

² Немов Р. С. Психологический словарь. М., 2007. С. 13.

³ Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 527.

реализоваться и в таких условиях. А это возможно только в том случае, если образование станет той **проектно создаваемой действительностью**, тем **проектно формирующим пространством**, которое способно опережающе формировать готовность личности действовать в прогностически предполагаемых условиях, в которых через определенное время ей придется жить и проявлять свою конкурентоспособность.

Отсюда с непреложностью вытекает всеми осознаваемая необходимость относиться к миру образования как к проектно создаваемой действительности, педагогическому формирующему пространству, функционирующему и развивающемуся на трех исходных взаимосвязанных основаниях — **адаптации, преемственности и прогностически воспроизводимых компетенциях**, призванных и способных социально опережающе формировать ценностный и духовно-нравственный опыт личности.

С этих методологических позиций исторически востребованная «конкурентоспособность» выступает как цель, определяющая векторную направленность функционирования и развития системы образования. Но достижение столь необходимой для решения проблемы безопасности цели возможно только при проектно-системном, полностью избавленном от какой бы то ни было декларативности и пафосного долженствования раскрытии составляющих каждого из факторов, определяющих эффективность процесса социализации личности.

Так, необходимый **уровень адаптационной готовности** определяется определенной совокупностью знаний и социально значимых умений, включающих в себя: знание о предъявляемых к личности требованиях и правил поведения; сформированную готовность находить и самостоятельно принимать оптимальные решения; понимать и бесконфликтно воспринимать множественность, разнообразие и противоречивость реальной действительности.

Преемственность же как формирующий фактор определяет, а точнее, призвана определять внутренний мир ценностей личности, которые становятся фундаментальной основой ее отношений с реальной действительностью, духовным ориентиром и критерием выбора принимаемых решений и совершаемых поступков. Тем самым преемственность обеспечивает историческую поступательность развития и упрочения в реальной действительности духовно-нравственных ценностей и традиций в их действительной для народа значимости и жизненной необходимости.

И следовательно, органическое **единство адаптации и преемственности**, реализуемое в целенаправленно осуществляемом процессе образования, в той или иной степени, **но всегда** обеспечивало определенный уровень готовности личности к вступлению во взрослую жизнь, не только руководствуясь при этом ценностями своего народа, но и активно отстаивая их в своей деятельности и поступках. Искомая гармоничность обеспечивала не только неразрывность связей между народом, обществом и личностью, но и, создавая ощущение внутренней непротиворечивости, исходящей из усвоенных ценностей, позволяла личности с глубокой оптимистической уверенностью относиться к своему будущему. Ибо оно, будущее, изначально преподносилось и личностно рассматривалось как **пролонгированное настоящее**.

И в этой неразрывности связи общества и личности проявлялись и исторически необходимая заинтересованность общества, и столь необходимое каждому из входящих в жизнь поколений чувство **защищенности и социального одиночества**.

Общество выступало гарантированной основой этой защищенности личности, и личность как составная и неотъемлемая часть изначально исходила из этой фундаментальной убежденности. И отношения между ними строились в логике **долженствования**. Причем долженствования особенного, основанного преимущественно на исторической общности судьбы, духовно-нравственных ценностях, а не на юридических законах. В исторически обусловленной логике на всех уровнях, начиная с философского, решалась проблема «личности и общества», проблема «героя и масс», и, неодолимо естественно, вся совокупность проблем, связанных с образованием. И стратегическая направленность функционирования систем образования изначально определялась задачами и требованиями «подготовки к жизни», понимаемой как готовность «вписаться» в нее. Эта стратегия отражала, с одной стороны, определенные запросы и потребности государства и общества, с другой — жестко и однозначно вписывала личность в конкретно-исторический контекст существующего социума, обещая тем самым самой личности возможность карьерной и творческой самореализации. В этой логике нет и быть не могло, безотносительно к каким бы то ни было декларативным заявлениям, даже места для «зависимости наоборот» — не личности от государства и общества, а государства и общества — от личности. И не в виде метафорической фигуры, а в самом прямом, однозначно трактуемом смысле слова «зависимость».

Но в возникшей в условиях глобализации в постиндустриальном мировом пространстве неотступной и системной угрозе безопасности, когда даже исторически необходимое время для успешного бытия и развития того или иного социума становится фильтром и труднопреодолимой преградой, ситуация коренным образом изменится. И когда не просто «промышленность» и не просто «сельское хозяйство», основанное на прилежном труде, являются исторически необходимыми основами успешного развития и, значит, системной защищенности, а инновационные, воплощаемые в жизнь идеи и решения, роль личности приобретает принципиально иную для государства и общества значимость. Причем очень точно и содержательно доказывающую произошедшее между ними изменение отношений и возникшей зависимости не только от абстрактных вступающих в жизнь поколений, а от каждой личности и ее готовности быть конкурентоспособной.

И следовательно, произошедшие в мире радикальные изменения, несущие социуму всё нарастающее количество угроз, опасностей и рисков, буквально требуют от образования формирования личности, не только так или иначе адаптированной к современным условиям, но и **способной выступить в роли субъекта безопасности** и тем самым стать основным фактором ее системного обеспечения.

С позиции этих требований социализация как процесс формирования конкурентоспособной личности призвана не только включать принципиально новые программные цели и духовно-нравственные ценности как содержательную во всей объективно существующей противоречивой сложности основу ее внутреннего мира,

исходных установок и убеждений, но и как ее системную готовность максимально творчески реализоваться в реальной действительности, способствуя тем самым обеспечению требуемых временем темпов развития социума и его безопасности. И следовательно, образование призвано превратиться в определенное формирующее пространство и вариативную среду, способные опережающе формировать личный жизненный опыт как комплексную совокупность компетенций, гарантированно обеспечивающих требуемое единство социальных и содержательных компонентов, позволяющих выдвигать принципиально новые идеи и варианты решений и тем самым реально способствовать решению двуединой задачи — творческой самореализации, отстаиваемой в конкурентных условиях, и укреплению в том или ином содержательном направлении безопасности социума.

Учитывая, что опасности, риски и угрозы, возникающие перед социумом, могут быть и сугубо «внутренними» и «внешними», социализация призвана содержательно включить в себя требования, находящиеся в очевидно чрезвычайно сложных взаимоотношениях, включая противоречивые и даже в ряде случаев ранее признававшиеся взаимоисключающими.

Так, наряду с готовностью к проявлению солидарности, активного участия, сочувствия, понимания, сострадания, консенсусной гибкости и т. д., т. е. всей традиционно отстаиваемой совокупности общественно значимых ценностей, процесс социализации личности в современных условиях призван включать в себя и готовность к нейтрализации и противостоянию не только внешним, но и определенным внутренним влияниям, обеспечивать сформированную готовность к эмоциональному и духовно-нравственному неприятию разрушительных для личности идей и увлекательных, особенно в подростковом и юношеском возрасте, примеров, волевой готовности сказать и другим и себе «нет», и даже при необходимости принятия важного и тем более судьбоносного решения критично отнестись к своим же накопленным знаниям как исходной основе решения возникшей проблемы.

Без такой системно и целенаправленно на конституционной основе формируемой **диалектической готовности** нам не преодолеть таких разрушительных явлений, как ксенофобия, экстремальный национализм, шовинизм, не сформировать личность, не только овладевшую определенной совокупностью знаний, но и готовую на целенаправленную концентрацию своих волевых усилий, определяемую некоторой совокупностью ценностей, с позиций которых в органическом единстве происходит становление новатора и гражданина, видящего в своей конкурентной готовности необходимость своего вклада в требуемую стране и обществу безопасность. Не обеспечив формирования требуемого уровня социальной гармонизации отношений вступающих в жизнь поколений, не раскрыв перед каждым выпускником отечественной школы духовно-нравственные пределы и ограничения в достижении лично значимых желаний и целей, образование не сможет выполнить своей роли в обеспечении безопасности страны и общества.

И следовательно, исторически востребованная с позиций безопасности конкурентоспособность государства, столь же исторически обусловленно выдвигающая на передний план необходимость решения проблемы конкурентоспособности

личности, принципиально изменяет, а точнее, требует системного изменения подходов, начиная с методологических установок и завершая непосредственным практическим функционированием всех учреждений, образующих систему отечественного образования, ко всей совокупности проблем, которые призваны определять целенаправленность его функционирования и развития в современных условиях. И самым основным в обеспечении практической реализации этого жизненно необходимого требования является, с одной стороны, не декларативное, а действенное осознание прямой и непосредственной зависимости государственной и общественной безопасности от степени сформированной конкурентоспособности личности, с другой — признание сути искомой конкурентоспособности как цели, системно и целостно вбирающей в себя в процессе социализации не только необходимый уровень знаний, умений и компетенций, но и духовно-нравственную и личностно волевою готовность самостоятельно принимать необходимые решения и брать на себя ответственность за их практическое воплощение в жизнь.

При обеспечении эффективного решения столь актуальной двуединой задачи отечественное образование как формирующее пространство сможет подготовить к самостоятельному вступлению в жизнь действительно конкурентоспособную личность, не только усвоившую совокупность определенных знаний, но и готовую активно противостоять возникающим опасностям и угрозам.

Педагогический аспект проблемы безопасности

В отличие от социума, который может позволить себе в течение многих не только десятилетий, но и веков находиться в ситуации поиска ответа на ставший уже извечным вопрос «что делать?», образование вынуждено и обязано что-то конкретно — **делать**. И именно поэтому образование, всё время натываясь на конфликты, затруднения, требующие неотложных решений проблемы, в течение десятилетий во всех без исключения странах находится в состоянии непрерывного реформирования. Ему, практически осуществляемому образованию, не предоставлена, как отмечалось, возможность остановиться и подождать, пока будут найдены искомые ответы и решения. Кормить, одевать, учить и **образовывать, т. е. воспитывать** — хочешь — не хочешь нужно, исходя из не знающего исключений требования: **здесь и сейчас**. Образование потому и столь инерционно и консервативно, что трудно, почти невозможно ради сколь угодно заманчивых целей отказываться от всего того, что далось с таким трудом, чему уже научились и что уже умеют делать. И как всякий мудрый человек, чей жизненный опыт буквально заставляет всё взвесить и не торопиться, и видящий в этой взвешенности реальное проявление своей ответственности не только перед самим собой, но и перед другими, образование как саморазвивающаяся система исходит из таких же жизненно необходимых установок.

Развитие как процесс и имманентное свойство любого объективно существующего объекта ничего не значит и вообще не существует без его **самосохранения**. Ибо только самосохранение объекта как генетическая основа его реального бытия

позволяет и поэтому требует поиска и внесения не каких угодно, а не угрожающих ему изменений. И именно эта объективно существующая закономерность позволяет по-настоящему и максимально адекватно понять причины многих неудач и провалов многих реформаторских начинаний и административно проводимых в отечественном образовании мероприятий. Любая угроза самосохранению неодолимо приводит и не может не приводить к отторжению любых сколь угодно заманчивых инноваций. И в сформулированном исторической мудростью человечества требовании «не навреди!» концентрированно отражена именно эта обеспокоенность о недопущении какой бы то ни было угрозы самосохранению образования.

Но самосохранение образования при всей своей фундаментальной общественной значимости не было и по определению не может быть самоцелью. Оно, образование, в свою очередь являясь только **одной из жизненно необходимых основ бытия и развития государства и общества**, находится в прямой зависимости от их исторических потребностей и запросов и тем более когда речь идет об угрозах их безопасности. В этих случаях образованию приходится ставить во главу угла решение проблемы, даже если для этого потребуются критически отнестись к сложившейся традиционной практике и изыскивать необходимые возможности и резервы. И поэтому осознанная возникающая зависимость безопасности социума от образования требует не только безотлагательного выяснения, что изменилось и в чём такая зависимость может проявляться, но и что реально нужно делать.

В принципе и в самых общих чертах следует делать то же самое, что образование призвано делать. Учить, развивать и образовывать. Но сущностное отличие требуемых от образования изменений состоит не в новизне выдвигаемых и декларируемых целей, а в их обязательной практически осуществляемой реализации. Безопасность, обеспечиваемая конкурентоспособностью личности, не может быть достигнута в логике процентного, собственно социологически выявляемого «большинства», «меньшинства» и получаемых процентов. Безопасность как исторически обусловленная цель требует принципиально другого подхода и другой логики — **не «большинства», а «каждого»**. И следовательно, педагогика и как наука, и как практика поставлена перед неотложной необходимостью выявить принципиально новые пути и требуемую совокупность условий, способных привести к искомому результату.

При всех возможных подходах к решению столь сложной проблемы самым основным и гипотетически эффективным является тот, в котором концентрированно выражены основные из года в год фиксируемые недостатки современного образования, проявляющиеся в недопустимо низкой его формирующей результативности и оказываемых на личность негативных влияниях. Что, по сути, исключает самую возможность формирования личности, призванной и способной обеспечивать исторически востребованную безопасность. Разрушительная негативность современного учебно-воспитательного процесса вынужденно обуславливает возникновение у учеников чувства нескрываемого отторжения, выражаемого и в потере интереса к учению, и в низкой дисциплине, и в возникающих стрессовых состояниях, и дидактогенных заболеваниях, и в конечном итоге во всём том, что принято считать «качеством и эффективностью образования». К сожалению, приходится

признать, что эти качества не только не приводят к желаемым результатам, а наоборот, только ухудшают ситуацию. При этом цена, которую приходится за эти административно осуществляемые нововведения платить и государству, и обществу, недопустима и экономически и морально разорительна. Необходимость обеспечения государственной безопасности неодолимо выводит проблему функционирования образования на принципиально иной уровень, требующий полного отказа не только от тех или иных административно осуществляемых новаций, но и от той логики, которая лежит в их основе. Признание зависимости безопасности от конкурентоспособности личности исключает, по определению, всё, что может привести к ее отторжению от образования как фундаментальной системообразующей ценности. И значит, не фрагментарные улучшения, не усиление формально осуществляемого в любых формах контроля, включая тестового, могут обеспечить формирование исторически востребованной личности, а **принципиальное изменение отношений между ней и системой образования**. И основано требуемое изменение не на формально декларативном признании такого рода заявлений о «роли личности», о «личности как субъекте учения» и т. д. во все времена было в избытке. Решение насущной проблемы — в осознании необходимости **парадигмального изменения отношения к образованию**. И суть его в том, что отношения между ребенком и образованием как формирующим процессом призваны и должны строиться не на логике **долженствования**, изначально ставящей его перед необходимостью обязательного и неукоснительного выполнения определенных требований, которые и считаются традиционно основным формирующим методом воспитания, а на требованиях фундаментального принципа **природосообразности**, раскрывающего пути и возможности действительно донести до него идею образования как великой ценности и ни с чем не сравнимого личностного обретения человека.

И самым главным в этом великом принципе является то, что его требования обращены **не к ребенку, а к учителю**, что и позволяет пробудить требуемое желание буквально с первого шага совместно двигаться в великую страну «образование». И следовать этому принципу, если действительно стремиться воспитать конкурентоспособную личность, нужно не только школе, но и всем структурным звеньям системы образования задолго до прихода ребенка в школу.

И для этого предстоящая школьная жизнь ни при каких обстоятельствах не должна преподноситься ребенку и, значит, восприниматься им как жесткое противопоставление его беззаботному детству, а наоборот — как нечто невероятно интересное, самое увлекательное и радостное событие. И поступать так надо исходя не столько из его интересов, сколько из наших — общественных и государственных. Школа не может и не должна быть для ребенка пугающим «завтрашним днем», ожидаемым со стрессовой тревогой. Школа — тот дом радости, в котором игра становится еще более интересной и увлекательной. Давно было сказано известным психологом Д. Б. Элькониным: «Не наигравшийся ребенок к учению негоден», но, к сожалению, практическое воплощение в жизнь этого мудрого наставления еще ожидает своего часа. Нам предстоит признать, если мы действительно хотим сформировать личность, осознающую свою ответственность за безопасность страны и общества, что **приходящий в школу ребенок ничего никому не должен**.

И поэтому есть две дороги к целям, решение которых зависит от образования. Одна из них та, с которой мы не сходим и пока даже не пытаемся сойти, основана на отношениях и логике долженствования и требований, предъявляемых к ребенку. Другая же, востребованная необходимостью обеспечения образованием безопасности, изначально основывается на обязательности продлеваемого школой детства. Выстраивая необходимые социуму взаимоотношения между школой и ребенком, основанные на жестком противопоставлении игры, любознательности и нарастающей заинтересованности, мы так или иначе приучаем его выполнять, а точнее, приспособливаться к предъявляемым требованиям. Но системная совокупность потерь, которые при этом несет школа и социум в целом, несравнима с достигаемой результативностью. Исходя же из требований принципа природосообразности в его органической целостности с преемственностью, привносящей в школьную жизнь игру как основной метод целенаправленного обучения, мы создаем ситуацию, в которой активность и любознательность становятся основной энергетической основой формирования социальной востребованной личности.

Таким образом, необходимое обеспечение безопасности, увязываемое с формированием **каждого из вступающих в жизнь поколений**, не может и не должно сводиться к овладению определенной совокупностью знаний, умений и компетенций. Фундаментальной основой востребованной временем личности, способной брать на себя ответственность за настоящее и будущее своего отечества, является мир **ее ценностей, отношений, внутренних побудительных мотивов, определяющих в реальной жизни и уровень личностных целей, притязаний и волевой готовности их осуществить**. Школа призвана стать особой средой, не сводимой по своей целевой предназначенности к учебно-предметной деятельности, а призванной обеспечить эффективность решения задач **формирования личностного отношения каждого ученика к другим людям, обществу, государству и, естественно, с этих позиций к самому себе**.

И с этих парадигмальных позиций можно утверждать, что осознаваемая социумом связь между образованием и безопасностью способна оказаться, образно говоря, своеобразной «повивальной бабкой» решения и другой необходимой социуму проблемы — ренессансного возрождения педагогической науки. И тогда из сугубо потребительски функционального подхода социума к ее решениям, которые можно просто проигнорировать, педагогика получит исторически обусловленную возможность не только пребывать в формально признанном статусе науки, но и реально осуществлять свое предназначение.

Ведь педагогика — исторически изначально возникшее и обобщенное научное знание именно о воспитании¹. И все ее фундаментальные принципы и методологические установки — не что иное, как совокупность социальных аксиом, не только требующих от социума их усвоения, но и подлежащих с его стороны и для его же блага неукоснительному соблюдению². И тот факт, что историческое общественное

¹ В переводе с греч. — детовождение.

² См.: Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика! М., 2013. Это монографическое исследование, обосновывающее необходимость перехода от поисков ответа на извечный вопрос «что делать?»

развитие человечества происходило и осуществлялось, не всегда и не во всём соответствуя этим установкам, а даже игнорируя их, не меняет сути проблемы. Как не отменяют в человеческой жизни непрерывающиеся веками проявления человеческой жестокости, подлости, зависти, легкомыслия и самой обыкновенной глупости роли и значения ума и мудрости, доброты и взаимопомощи. И когда на первый план социального бытия выдвигаются проблемы самосохранения и безопасности, именно педагогическая аксиоматика, раскрывающая закономерную обусловленность процесса воспитания, из известной совокупности формально признаваемых деклараций превращается в реально необходимое средство отведения нависших и нависающих опасностей и угроз. И востребованное неотложной заботой о безопасности осознание зависимости социума от личности неодолимо возвращает в общественном сознании воспитанию его первостепенную, ни с чем не сравнимую значимость. И следовательно, и государство, и общество в целях обеспечения своей безопасности исторически вынужденно должны радикально изменить свое отношение к педагогической аксиоматике, с позиций которой образование как целенаправленный процесс может эффективно осуществлять свою формирующую функцию. И этот вывод не является плодом умозрительной рефлексии. За ним не только сконцентрированная мудрость исторического развития человечества, но и реально осуществленный в разные времена великими педагогами опыт. И — при всём несомненном различии — Нью-Ланарк Р. Оуэна, и Царскосельский лицей, и «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого, и детские исправительные учреждения А. С. Макаренки, и сельские школы В. А. Сухомлинского и А. А. Захаренко — самое убедительное раскрытие потенциальных возможностей образования как целенаправленного формирующего пространства и среды. И в который раз приходится осознать, что в «копилке истории» ничего, как правило, не пропадает, и всё лучшее может и должно быть использовано. Тем более на тех исторических этапах развития, когда в этом возникает жизненная необходимость. И этот опыт, созданный великими педагогами, как правило, **вопреки** существующим социальным и политическим условиям, несомненно, становится не только неким ориентиром и предметом теоретической рефлексии, но и реальной основой практического педагогически обобщенного воплощения. И гарантией требуемой реалистичности его использования является аналитическая доказательность сущностного единства между достижениями великих педагогов, в какое бы время ни реализовывались их идеи и замыслы, и системное проявление тенденций, **уже присущих современному отечественному образованию**.

Непреходящее научное значение опыта, раскрывающего пути целенаправленного использования формирующего потенциала образования, состоит в том, что само образование рассматривается как педагогически создаваемый **мир отношений**. Но при всей методологической значимости этого вывода в нём нет ничего принципиально нового и особенного. Он, по сути, никем не отрицается. Педагогическое

к парадигмально другим вопросам — «что можно сделать?» и «чего делать нельзя?» — и раскрывающее пути использования педагогической аксиоматики как фундаментальной основы принятия в образовании любого управленческого решения.

величие его создателей, определившее историческую значимость опыта, в том, что речь идет *не о всех, а об особых отношениях*, обязательно основанных на интересах и активной проявляемой заинтересованности самой личности. Что изначально изменяет всю фундаментальную совокупность вопросов, решаемых в процессе воспитания. И в первую очередь, всего того, что исходит из приоритета должностования, недопустимо разрывающего связь между настоящим и будущим, между реальной жизнью и требуемой «подготовкой к жизни».

Детство не является периодом подготовки к взрослой жизни, а особым, ни с чем не сравнимым по своей эмоциональной значимости периодом в жизни каждого человека. И, приходится повториться, не корежащая идея долга должна лежать в основе наших отношений с ребенком, основанных, как правило, на субъективно избирательной требовательности, а формирование всё возрастающего изо дня в день чувства «завтрашней радости» (А. С. Макаренко), порождающей активность самой личности, стремление сделать всё от нее зависящее для достижения столь замечательных целей, выдвигаемых замечательными педагогами. Педагогика, не основанная на приобщенности самого ребенка к процессу достижения педагогически выдвигаемых целей, на его личном интересе и увлеченности, изначально недопустимо неэффективна, в какие бы пафосные и патриотичные одежды она ни рядилась. И при этом именно она является самым неопровержимым индикатором реальной педагогической беспомощности и профессионального лишеного человечности равнодушия. Формирование личности как мир педагогически создаваемых отношений, в которых неодолимо идет процесс становления и развития ее субъектности, именно то великое педагогическое открытие, значение которого невозможно переоценить.

И тот факт, что этот опыт может быть использован в образовании для решения в современных условиях проблемы безопасности, позволяет рассчитывать, что неизбежному «вопреки» наконец-то будет активно противопоставлено столь необходимое нашему обществу «благодаря». И эта гипотетическая убежденность тем более состоятельна, что в реальной действительности уже не только выдвигаются на государственном уровне задачи обязательности превращения учебного учреждения в формирующую среду, но и наличествуют концептуально раскрытые и реализованные в условиях массовой практики пути экспериментального создания такого опыта. Научная значимость проведенного департаментом Москвы эксперимента, направленного на осознаваемую необходимость радикального повышения эффективности начального образования, призванного системно решить проблему готовности ученика к переходу в среднюю школу, в первую очередь и состоит в том, что решение, казалось бы, собственно дидактических проблем он вывел на уровень создаваемых в учебных учреждениях *формирующих отношений*. Построенная на основе единства требований принципов природосообразности, преимственности и адаптации связь между дошкольными учреждениями, школой и между структурными звеньями самой школы стала основой для целенаправленного использования потенциальных возможностей образования как формирующей среды. Что позволяет относиться и к содержанию образования, и к таким системообразующим целям, как «научить учиться» и «обеспечить требуемую эффективность социализации

личности», как взаимозависимым системно решаемым задачам. Исходя из радикальной противоречивости современного социума, усугубляемой происходящей в мире глобализацией, требуемая от образования эффективность социализации как процесса формирования конкурентоспособной личности приобретает особую структурную содержательность. Современный мир общественных отношений во всей их противоречивости требует внесения принципиальных изменений в содержание понятия «конкурентоспособность». И эти требования изначально отрицают даже возможность использования «дидактической упрощенности» во всём, что касается отношений ребенка с миром во всех их проявлениях. Социум не представляет, по определению, той моносреды, в которой всё подчиняется единым правилам, в которой все влияния одинаково благотворны и нравственно продуктивны. И именно эта фундаментально определяющая особенность современного мира призвана придать процессу школьной социализации личности требуемую готовность к самостоятельному принятию решения, выбора и поступка. Ибо именно эта готовность перешла из области только нравственных и юридических оценок в область личностной, а значит, и общественной безопасности. И следовательно, образование призвано вооружить его этой самой готовностью конкурентоспособного бытия и успешной самореализации развития в реальной сложности и противоречивости современных общественных отношений. И поэтому процесс педагогически осуществляемой социализации призван обеспечить готовность личности не только к поддержке, но и к нейтрализации и прямому неприятию тех или иных социальных ценностей и влияний социума, выработать необходимый для этого нравственный и, что самое главное, волевой иммунитет и сформировать гражданскую позицию, органично вбирающую в себя в неразрывном единстве интеллектуальную и духовно-нравственную развитость, способность самостоятельно принимать решения и обладать достаточной волей для требующихся для этого поступков. Образование как формирующая среда принципиально изменяет соотношение между выдвигаемыми целями и реально достигаемыми результатами, органично сливая в искомое единство и отношение, и мотивацию, и степень сформированности требуемой субъектности, проявляемой и фиксируемой успешности обучения, динамики развития и готовности к волевому напряжению. И что, пожалуй, самое основное.

Строя взаимоотношения с учеником, образование как формирующая среда распадается на совокупность плохо, а то и никак не связанных между собой учебных предметов, а постоянно и непрерывно решает двуединую в своей методологической и управленческой неразрывности задачу: формирования личностного отношения каждого ученика ко всему происходящему в школе, и обеспечения необходимых условий для системного и избирательного проявления его деятельностной активности. При таком подходе всё, что в школе происходит, всё, с чем каждый ученик сталкивается, превращается в содержательную действенную основу формирования его разностороннего личностного опыта, вбирающего в себя всю совокупность испытанных им чувств, ощущений, огорчений и радостей, достигнутых целей, усвоенных жизненных уроков, реального взаимодействия с другими людьми как очень важного и объективного критерия своей самооценки, и тем самым становится внутренним миром личностно присвоенных ценностей. И таким образом, из области

декларативных призывов к необходимости формирования конкурентоспособной личности образование как формирующая среда переводит решение проблемы в практическую плоскость. И проводимая Городской экспериментальной площадкой во всех округах Москвы в течение 5 лет работа по преобразованию начальной школы и обеспечения требуемой эффективности социализации не только доказывает формирующую эффективность образования как педагогически создаваемой среды, но и раскрывает возможности воспроизведения разработанных вариативных, учитывающих особенности каждой школы моделей в условиях массовой практики. И именно в этой экспериментально разработанной совокупности **вариативных моделей**, решающих проблему преобразования начальной школы, становится очевидной не только доказанность их практической эффективности в современных условиях, но и потенциальная возможность их использования для становления и развития востребованной временем **новой школы**. И может быть, самым убедительным доказательством правомерности такого утверждения является тот факт, что созданные для начальной школы стандарты, которые только предстоит осваивать массовой практике, уже в течение всех этих лет практически — и притом **вариативно творчески** — воплощаются московскими школами в жизнь¹.

Так, школа № 1936 (директор — Ольга Григорьевна Андрианова) решает проблему на основе системного обеспечения индивидуального, начиная с расписания уроков, подхода к каждому ученику, а в школе № 792 (директор Лариса Николаевна Валишина) образование — среда предоставляющая и педагогически системно обеспечивающая успешность становления личности на основе создаваемых условий и предлагаемых видов деятельности, решая тем самым проблему самостоятельного выбора и принятия личностно необходимого решения. В школе № 170 им. А. П. Чехова (директор Элла Исааковна Гуськова) всё целенаправленно подчинено созданию среды, культивирующей действенную, основанную на безграничных возможностях отечественной литературы и искусства, формирующих возможностях непосредственно города Москвы, флоры и фауны России в целом, любовь к русскому слову, отечественной культуре и искусству; а в школе № 187 (директор Маргарита Сергеевна Тимина) образование как формирующая среда создается совместными усилиями педагогического коллектива и ученых МГУ, что изначально позволяет не только педагогически использовать воспитывающую и воодушевляющую силу примера, но и приобщать учащихся к логике, культуре и непосредственно практической исследовательской деятельности. В этом же ряду созданных вариативных моделей находится школа № 764 (директор Любовь Анатольевна Ковтенюк), в которой всё выстраивается на основе диагностически обеспечиваемого индивидуального

¹ Опыт решения столь актуальной проблемы, получивший официальную поддержку со стороны родительской общественности и профсоюзной организации учителей города Москвы, обобщен в ряде монографических работ, газетных и журнальных публикаций, что не только доказывает его научную и практическую состоятельность, но и убеждает, что он может быть системно использован в обеспечении формирующей целостности системы отечественного образования с позиций требований стандарта и закона «Об образовании».

подхода к каждому учителю. Школа руководствуется законом, установленным в теории диагностирования массового педагогического опыта, суть которого состоит в том, что «невозможно обеспечить индивидуальный подход к ученику, не обеспечив индивидуального подхода к учителю». Образование как формирующая среда, создаваемая на такой методологической основе, превращает всю совокупность отношений в непрерывное, развивающее взаимодействие учеников и учителей. А в школе № 694 (директор Сидоров Евгений Анатольевич), находящейся в очень сложных социальных условиях, связанных с происходящими в стране миграционными процессами, образовательная среда создается на основе педагогически обеспечиваемого взаимодействия культур и всего разнообразия этнических традиций и ценностей, что, естественно, позволяет не только устранять проявления ксенофобии, но и формировать реальные взаимоотношения учащихся с позиций столь необходимых в современных условиях толерантных отношений. В столь же непростой социальной обстановке находятся школы № 258 (директор Галина Игоревна Бондаренко) и школа № 1456 (директор Нина Никифоровна Легчило). В первой процесс социализации выстраивается на найденных творческих решениях проблемы «научить учиться», что позволяет уже с первого класса системно и целенаправленно использовать образование как средство формирования в органическом единстве знаний, компетентностей и готовности личности к волевому усилию в требуемых условиях; во второй же, расположенной за пределами МКАД, вся работа строится на основе близких каждой семье и каждому ученику ценностей и связей с сельским хозяйством, что позволяет органично объединять получаемые знания с готовностью к их практической реализации.

И список разработанных и прошедших апробацию вариативных моделей можно продолжить. Таких школ в Москве 23. И каждая из них при завершении эксперимента получила подтверждение успешного воплощения своей научной и практической составляющей со стороны не только руководства учебных округов, но и непосредственно созданной группы ученых экспертов.

Таким образом, педагогическое решение проблемы обеспечения безопасности является практическим воплощением в жизнь двуединой задачи — использования мира образования как среды, вариативно формирующей необходимый и востребованный исторически уровень конкурентоспособности личности каждого из вступающих в жизнь поколений. И сущностная ценность достигнутого педагогического решения, в первую очередь, состоит в том, что искомая конкурентоспособность достигается на основе игрового бесконфликтного вхождения ребенка в мир образования, его нарастающей познавательной активности и формируемой в процессе целенаправленной социализации готовности к концентрации волевых усилий.

И таким образом, и исторический опыт, и наличествующие тенденции, и реально достигнутые экспериментальные результаты дают достаточные основания для того, чтобы не только исходить из признания возможности превращения образования в формирующую среду и в этом видеть пути создания новой школы, но и в неотложной необходимости целенаправленного использования потенциальных формирующих возможностей отечественного образования для системного обеспечения безопасности государства и общества.

ВОЗРОЖДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЕГО КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В последние годы особую актуальность приобрела проблема исторически успешного развития системы образования. Естественно, педагогическая мысль не может не выявлять источники и пути вариативного решения столь сложной проблемы. Особое место в создаваемом поисковом пространстве всё больше занимает системная совокупность идей, связанных с обращением к прошлому как фундаментальной основе не только самой возможности целенаправленного использования великого наследия, но и возвращения в мир современного образования тех ценностей, без которых само понятие «отечественное образование» лишается и исторической достоверности, и реальных перспектив судьбоносного для страны и народа развития в условиях глобализации.

Ставя перед собой задачу выявления путей и возможностей **возрождения** системы отечественного образования, мы тем самым создаем особую **гносеологическую ситуацию**, требующую ответов на системную совокупность органично взаимосвязанных вопросов, основными из которых являются:

- **Что произошло и продолжает происходить с образованием в современном мире, обуславливая необходимость обращения к проблеме возрождения?**
- **С каких исходных методологических позиций подходить к поискам требуемых ответов?**
- **Какими могут быть априори пути и средства удовлетворения потребностей современного образования, основанные на фундаментальных ценностях категории «возрождение»?**

Постановка проблемы

Исследовательское признание актуальности проблемы возрождения убедительно и предельно **объективно** раскрывает возникшую необходимость обращения **с позиций настоящего к прошлому** для решения двуединой задачи:

- выявления в этом обращении потенциальных возможностей повышения конкурентоспособности отечественного образования, требующегося в связи с происходящими в мире глобализационными процессами;

- устранения возникшего и при этом исторически недопустимого **разрыва** между настоящим и прошлым как научно осмысленной целостности реально протекавших этапов развития отечественного образования.

Неотложность постановки и решения такой задачи настолько необходима и остра, что любые промедления в ее осуществлении выводят — из-за откровенно возникающих угроз государству и обществу — далеко **за пределы** узко понимаемого, сводимого к «учебно-воспитательному процессу» с привычным, хотя и обогащенным дополнительным термином дидактическим набором «умений, навыков и компетенций». Причем системная разрушительность возникшего разрыва между прошлым (и недавним, и сравнительно далеким) стала настолько значительной, что для ее преодоления уже требуется продуманное и научно обоснованное выявление необходимых для этого путей и средств и — что самое главное — **возможностей**. Реально существующих возможностей.

Столь острое проявление возникшего разрыва между настоящим и прошлым заявляет о себе не только и не столько даже на идеологическом и политическом уровнях, сколько в реальном общественном развитии, фундаментальной основой которого, как бы это ни казалось странным и парадоксальным, является образование. И причем только образование. Как самолет и автомобиль являются концентрированным выражением системной комплексности достигнутого уровня развития, не только технологического, но и всестороннего, включающего культуру, науку, искусство, мудрость и прозорливость государственного прогнозирования, и реальную во всех ее проявлениях жизнь людей, так и образование вбирает в себя и выражает концентрированное проявление государственного и общественного отношения народа к себе, своим ценностям, своему настоящему, будущему, к человеческой жизни вообще и к каждому человеку.

Именно в образовании, в отношении к нему, как ни в чём другом, проявляется прямая, буквально математически просчитываемая зависимость между целями, значимыми для общества, и реальным, несводимым к бесконечному сколь угодно красноречивому декларированию значением образования как такового. Что и означает — между настоящим и будущим. Образование, образно говоря, это ребенок, рождаемый и возвращаемый обществом и государством, и только он — и ничто другое — способен воплотить в жизнь их мечты и цели. И естественно, чем гармоничнее взаимодействуют «родители», чем больше проявляется общественная роль и озабоченность, чем больше государство осознаёт свою ответственность за состояние вверенного ему образования, тем не только эффективнее его функционирование и развитие, но и несравненно плодотворнее складывается и протекает жизнь этого государства и общества. Развитие образования, понимаемое как совместно объединенная деятельность общества и государства, способно и исторически призвано стать системообразующей основой и самой приоритетной задачей, с позиций которой может — и будет! — наиболее продуктивно и исторически оптимально решаться основная совокупность социально и исторически возникающих проблем.

Но сколь угодно убедительные доводы всегда натываются и, наверное, будут натекать на сложности и жесткие противоречия реальной действительности.

И собственно научное осознание актуальности той или иной проблемы не всегда и тем более не во всём тождественно существующему на разных уровнях отношению к ней. В таких условиях, особенно когда неотложность решения проблемы представляется необходимой, перед наукой возникает задача не только найти пути ее решения, но и раскрыть и доказать это и широкой общественности, и государственным структурам, от которых это зависит. В этой связи особую роль может сыграть системный анализ реально сложившейся в образовании ситуации, раскрывающий любому непредвзятому взгляду настоящую необходимость обеспечения требуемой неотложности. А ситуация такова, что, с одной стороны, раздается беспрецедентная по своей уникальности критика системы отечественного образования, которую во многом трудно опровергнуть, но не со стороны широкой общественности, не семьи, не того или иного ученого и т. д., к чему мы все привыкли, и что никого особо не может взволновать, а непосредственно от Министерства образования РФ, т. е. органа, призванного, по определению, управлять, а значит — нести ответственность за всё, что с системой образования **происходило и происходит**; с другой же — исторически возникшая необходимость обеспечения необходимого уровня конкурентоспособности системы отечественного образования, что, так же по определению, не может быть достигнуто без устранения недостатков, ввергающих ее в ситуацию непреодолимого в течение многих лет кризиса.

Причем сложность преодоления сложившейся ситуации во многом возрастает из-за того, что в течение прошедших лет то же министерство не сидело сложа руки, а предпринимало колоссальные и даже чрезмерные усилия, далеко выходя за рамки своих функциональных обязанностей, не только ввергая систему отечественного образования в непрерывное реформирование и модернизацию, но и включая массовую практику в беспрецедентные по своим масштабам эксперименты. Да и массовая практика, используя возможности сложившихся в образовании условий, всё время стремилась использовать творческий потенциал не только педагогических коллективов, но и отдельных учителей, участвующих в бесчисленных конкурсах, олимпиадах, соревновательной борьбе за многочисленные гранты. Инновационная устремленность, всемерно поддерживаемая административными органами управления образованием, сопровождалась не менее мощными управленческими усилиями, направленными на поиски и применение всякого рода измерителей, индикаторов, критериев, позволяющих максимально эффективно отражать и оценивать достигаемую при этом результативность. При этом столь беспрецедентная и повсеместно проявляемая активность учебных учреждений постоянно и неотступно увязывалась с официально проводимой аккредитацией, сертификацией и бесконечными структурными преобразованиями, изначально направленными на стимуляцию инновационного развития системы образования.

И что, казалось бы, при такой уже проявленной и органами управления образованием, и непосредственно **каждым** региональным субъектом образования, и **каждым** округом, и **каждым** учебным учреждением, и если не каждым, то десятками тысяч учителей активности, что ещё, кроме известного призыва «работать ещё лучше», можно предложить? Ведь проводилась даже огромная работа по вовлечению

школ непосредственно в научно-исследовательский поиск, отраженный не только в привычных отчетах, но и в теоретических концепциях, на основании которых многочисленные экспертные комиссии определяли реальную значительность опыта и эффективность достигнутых результатов.

Чего же нам и предпринимаемым нами усилиям еще не хватает? Что мы упускаем из вида, стремясь решать выдвигаемые перед системой образования задачи, и из-за чего нам жизненно необходимо не только найти ответы на эти вопросы, но и видеть в них возможность действительного решения проблемы конкурентоспособного развития отечественного образования?

И нам, наверное, нельзя обойтись без ответов на эти вопросы. Причем контекстно увязывая их с проблемой возрождения, которая в последнее время стала чем-то близким панацее, призванной и способной решать не только проблемы образования, но и всей совокупности проблем, стоящих перед страной. Так, только одно, да и то неполное и откровенно беглое перечисление прямых обращений к проблеме возрождения позволяет понять, какой оно приобрело масштабный характер. Здесь и надежда на то, что **«возрождение России начнется с возрождения образования»**, и настоятельно отстаиваемая необходимость обеспечения **возрождения** традиций и ценностей, и настойчивость призывов к **возрождению** известных в прошлом зарубежных и отечественных авторских школ, и даже создание специальных организационных структур типа «Лига образования», ставящих перед собой системные проблемы **возрождения** прошлого, и **возрождение** всякого рода этнических и профессиональных учебных учреждений, призванных по замыслу авторов возродить духовность и нравственность, и наконец директивное требование президента России **возродить** систему дошкольного образования. И эта нескрываемая безграничность системного обращения к проблеме возрождения неопровержимо свидетельствует не только об интересе к прошлому и не столько о том, что недопустим разрыв между ним и настоящим, сколько о задаче, стоящей в современных условиях, исследовательская предназначенность которой состоит в необходимости раскрытия возможностей использования методологически обоснованных извлечений из **опыта прошлого** как потенциальной основы продуктивного поступательного развития системы отечественного образования.

Но очевидность тематического разброса исследовательских интересов, связанных с проблемой возрождения, с одной стороны, свидетельствует о повсеместном осознании необходимости обращения к ней как к источнику и основе эффективного развития современной системы образования, с другой — о такой же очевидности стремления обращаться к опыту прошлого для решения, несомненно, актуальных, но разноуровневых и откровенно фрагментарных задач. Но, учитывая сложность и противоречивость исторического опыта прошлого, трудно, а может быть, и невозможно рассчитывать на успех в каждой из таких исследовательских попыток без методологического раскрытия условий, благодаря которым может быть достигнут положительный результат. И это требование тем более значимо, что уже существует множество негативных фактов, когда его нарушение неопровержимо доказывает несостоятельность такого научно не обеспеченного обращения к прошлому и всему тому, что связано с возрождением.

Анализ наиболее распространенных разноуровневых недостатков, фиксируемой недопустимости комплексной неготовности разных звеньев системы, противоречий, возникающих вопреки выдвигаемым целям, и, конечно, чрезвычайно низкой эффективности и качества учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений, т. е. всего того, что является проявлением кризисных явлений в образовании, не только составляет исходную основу для поиска необходимых ответов, но и предопределяет требуемый уровень их содержательной обобщенности как методологической установки преодоления тематической функциональной разобщенности всего комплекса вопросов, связанных с возрождением системы отечественного образования.

ПРАВО И ОБРАЗОВАНИЕ

В жизни нашего общества и судьбе страны нет, наверное, ничего трагичнее и горестнее, чем известная констатация, сформулированная выдающимся писателем и историком: суровость наших законов компенсируется необязательностью их исполнения. И ведь так продолжается не год и не два — века! Правда, в одни периоды эта противоречивость недопустимо остра, в другие — более-менее социально терпима. Но во все времена ситуация принципиально не менялась. Чем же можно объяснить столь разрушительное рассогласование и социальную противоречивость правовых норм и реального отношения к ним людей?

Как известно, при всех возможных различиях право — это система социальных норм и отношений, охраняемых силой государства. Будучи специфической формой общественных отношений, право в своем историческом развитии проявлялось в двух принципиально разных подходах: **легистском и юридическом**. Принципиальность различий между ними в том, что с **позиций легистского подхода** право есть продукт государства, его власти, воли, усмотрения, произвола, реализуемых как приказ, принудительное установление. И, следовательно, сам приказ **есть право**. И оно изначально производно от государства, его властного ресурса.

Юридический же подход придает праву силу закона, исторически изначально являющегося генетической потребностью социального бытия и тем самым становящегося фундаментальной основой не только разрешения всего многообразия конфликтов, но и поступательного развития. И следовательно, государство для своего же блага не должно исходить из логики властного произвола, а наоборот, опираться и исходить из объективной, несводимой к ситуативным социальным изменениям сути закона, неизбежная суровость которого оправдывается, как известно, его обязательной справедливостью.

Принципиальное различие между этими подходами отличается тем, что в одном случае право само **является целью**, реализация которой служит социальной гармонизации бытия и развития страны и народа, в другом же — **средством** для решения каких-то представляющихся необходимыми целей и задач. Но тот факт, что при одних подходах право заявляет о себе принципиально иначе, чем при других, его проявление в виде установленных и подлежащих неукоснительному соблюдению законодательных норм **не изменяет своей сущностной предназначенности**.

И именно констатация этого факта актуализирует принципиально другую проблему. И суть ее состоит в том, чтобы ответить, почему исторически закрепились две столь противоположные формы проявления права. Причем настолько отличные друг от друга, что впору по отношению к одной из них говорить, что речь идет собственно **о праве**, а по отношению к другой — **о беззаконии и властном произволе**.

Но если в истории человечества возникли, закрепились и существуют столь различные по своей сути формы проявления права, то нельзя отрицать детерминистской роли каких-то причин, не только порождающих каждую из них, но и исторически оправдывающую ее необходимость.

Естественно, у столь сложной проблемы не может быть однозначного ответа. Но один из них состоит в том, что проявление права как законодательной основы общественного бытия выражает социально-историческую потребность **в той или иной форме**. А вот эта искомая потребность, превращающая право в **цель или средство**, может проявляться по-разному. И определяющим фактором для ее проявления является состояние самого социума, порождающего проблемы, требующие неотложного, жизненно необходимого законодательного решения и нуждающегося именно в такой форме правоприменения.

В тех случаях, когда эти цели разделяются обществом, когда их содержательность изначально признается жизненно необходимой, власть имеет полную возможность использовать закон как принимаемую норму бытия, в противном же случае, когда сущность выдвигаемых целей не признается обществом как жизненно необходимая и порождает у людей внутреннее сопротивление, принимаемый закон воспринимается как ненужное, основанное на принуждении и наказании навязывание. И тот факт, что на наше обсуждение проблема права выносится в контекстном единстве с процессами модернизации, ставит нас перед необходимостью соотнести их с регулируемыми правовыми нормами.

В этой связи масштабность предстоящего обновления не только не исключает, а наоборот, в обязательном порядке предполагает необходимость учета — и предстоящих рисков, и обязательности соблюдения исходных требований, и вариативного характера и особенностей реальных условий, оказывающихся в сфере правовых норм.

И если модернизацию рассматривать как целенаправленный социальный **процесс**, а право — как одно из условий его обеспечения, то само право и избираемый подход государства к его правоприменению не могут не подчиняться определенной совокупности требований, с которыми нельзя не считаться.

И фундаментальной основой необходимой совокупности требований является **масштабность цели**, в реализацию которой втянуты миллионы людей. И как только мы признаем исходным в своей фундаментальной значимости сам факт включения в процесс достижения выдвигаемой цели миллионов людей, мы изначально и однозначно признаем **прямую зависимость этой цели от этих людей**, а значит — от их **личного отношения** к ней. И таким образом, мы признаём, что человек, его личностное отношение является не только **объектом**, которому адресуются создаваемые

нормативные и законодательные установления, но и **субъектом**, от которого зависит реальная социально значимая эффективность модернизации.

И значит, первостепенной заботой о любом принимаемом законе, законодательной норме должно быть **знание об отношении к ним этих миллионов людей**. Но отношение как атрибутивная характеристика субъектности личности в то же время является производным от множества факторов, к которым относятся и национальные особенности, и традиции, и особенности исторического периода, и культура, и вариативный характер школьного и семейного воспитания, и, естественно, уникальность личностного жизненного опыта каждого человека.

И из сказанного вытекает та совокупность требований, которым должны соответствовать законодательные установления. И значит, само право, претендующее на роль государственно обеспечиваемой основы **сформулированной нормы**, определяющей действия и поступки людей, изначально априори должно в обязательном порядке **соответствовать этим требованиям**. Естественно, если авторы готовящегося законопроекта и входящих в него законодательных норм заинтересованы в реальной эффективности. И решить такую задачу можно, если эти требования рассматривать как **контекстную совокупность критериев**, с позиций которых можно достичь необходимого государству и обществу результата, и созданный закон будет по-настоящему, образно говоря, работать, потому что будет заинтересованно воспринят людьми.

Но это, как говорят математики, условие необходимое, но недостаточное. Ибо право и имеющиеся в его распоряжении возможности и средства не только не перекрывают проблему исторически необходимой государству и обществу модернизации, а само, изначально и по определению, является средством, призванным **помочь** решению столь сложной социальной проблемы. Ни при каких условиях право не может и не претендует на роль инициатора и выразителя творческого начала в бытии и деятельности человеческого сообщества, никогда не брало и не берет на себя ответственность за любые проявления активности и творчества.

Но модернизация как раз зависит именно от них, а право и свод его предписаний и правил — это ограничительный свод социальных флажков, за которые нельзя выходить. И неизвестно, каким образом та или иная норма окажется эффективной. Естественно, если под эффективностью понимать то, насколько поведение людей будет ей соответствовать, или насколько они — люди — найдут возможности не только ее обходить, но и напрямую использовать в своих, как правило, эгоистических или корыстных интересах. И за это, если не спешить осуждать, их нельзя корить, потому что навязываемая людям как целостному сообществу законодательная норма изначально лукава.

Ведь сам факт ее появления — объективное свидетельство тоже кем-то проявленных интересов. И значит, нарушая или стремясь найти пути нарушения существующей и вводимой законодательной нормы, личность как бы присваивает себе право исходить из своих, не учитываемых в этой норме интересов. Признав, что любая законодательная норма, любое правило изначально не учитывает и по определению не может учитывать интересов всех и каждого, мы тем самым оказываемся перед

необходимостью признать, что для реализации и воплощения в жизнь любой цели **мы всегда нуждаемся в чем-то другом, намного фундаментальнее по сути своей нежели право и кем бы то ни было создаваемые законы и правила.** Нуждаемся в том, что в сути своей имманентно самой жизни человеческого сообщества и без чего оно ни дня не могло бы прожить. И имя этой, всем так или иначе известной, сути человеческого бытия — мораль, которая единственно не только определяет поведение человека во всех социальных проявлениях, но и раскрывает сущностно его целостность как личности. И тот факт, что мораль и право проявляются и взаимодействуют на одном и том же «социальном поле», в одном и том же «социальном пространстве», неопровержимо свидетельствует, с одной стороны, о жизненной потребности социума в каждом из них, с другой же — не только об их совпадающей социальной предназначенности, но и изначальной в сути своей **фундаментально-генетической противоречивости.**

Потребность в использовании возможностей права возникает тогда, когда власть стремится гарантированно, т. е. включая принуждение и наказание, обеспечить требуемое ей поведение своих граждан, **не только не полагаясь при этом на силу морального требования, а наоборот, откровенно признавая его явную недостаточность и реальную неэффективность.** И таким образом, сам факт использования права как властной силы есть самая достоверная и неопровержимая в своей объективности оценка нравственного состояния общества, нуждающегося ради достижения той или иной цели именно в создании востребованных законов и правил.

Естественно, степень проявления и социальная острота этих противоречий могут быть разными, но сущностно право всегда косвенно отражает уровень оценки государством нравственного состояния общества и степень своих надежд, на него возлагаемых. **И следовательно, чем меньше социальное пространство, занимаемое правом, тем больше бытие и развитие общества опирается на моральные установления, и наоборот, чем сильнее заявляет о себе сила права, тем меньшую роль играет нравственная норма и требования морали.**

И значит, чем сильнее сказывается на жизни общества власть права, чем больше повседневная людей жизнь регулируется его нормами и правилами, тем меньше делается опора на проявление личностной активности, выходящей за пределы установленных правил, и тем больше законодательные правила претендуют, образно говоря, на роль унифицированного «социального поводыря» во всех сферах и на всех уровнях государственной и общественной жизни. И по отношению к обществу в целом, и по отношению к отдельному человеку закон системно берет на себя в совокупности и функцию указателя поведения, и функцию допустимых границ, в которых оно осуществляется, и функцию судьи, не только призванного, но и единственно обязанного это поведение оценивать и определять.

И до тех пор, пока такое соотношение между законодательной нормой и ее реальным воплощением в жизнь людьми, **власть действительно добивается того, что изданное им установление справляется со своей регулятивной ролью.** Но как только законодательная норма с этой ролью уже не справляется, и возникают

жизнью порождаемые противоречия между нею и реальными потребностями, сразу же обнаруживаются явные недостатки самого закона. И выходы из такой неизбежно возникающей коллизии могут быть и, как правило, бывают разными. Но в большинстве своем они сводятся — при явном желании сохранить эту законодательную норму — к поискам уточняющих формулировок и вербальных дополнений к ней.

И чем сильнее общественное сознание свыкается с мыслью о самой возможности выстраивать повседневную жизнь государства и общества на основе законодательных установлений, тем активнее проявляется и заявляет о себе бесконечная устремленность к поиску семантических решений и сугубо редакционной шлифовке законодательных текстов и всевозможных административных уточнений и правил. Но при всей очевидной исторической ущербности этой социальной позиции есть один ее аспект, особенно значимый для нашей действительности и настоятельно требующий от всех нас адекватного осмысления.

И суть этого аспекта в том, что любой закон, его государственно и социально значимая содержательность находятся в прямой зависимости от потенциально ограниченных возможностей своего семантически текстового выражения. И **слово** как средство отражения содержательности нормы во всей ее смысловой сложности и требуемая для этого **смысловая адекватность**, изначально являющаяся основой восприятия и понимания законодательного установления и его практического исполнения миллионами людей, объективно **являются не только очень трудно, но и в ряде случаев просто семантически непреодолимыми препятствиями**.

Жизнь в своем бесконечном многообразии и сущностных различиях не укладывается в прокрустово ложе нормативных формулировок. А без соблюдения именно требуемой формулировочной определенности закон изначально оказывается в прямой зависимости от множества толкований, что и создает, с одной стороны, безграничные, по сути, возможности для его произвольного использования, а с другой — социально конфликтную ситуацию, которую он по определению **призван, но не в состоянии разрешить**. И именно этим обстоятельством пользуются те, кто **демагогически использует вербальную ограниченность возможностей адекватного формулирования**, хорошо при этом понимая абсурдность такого подхода.

Так, к примеру, противники всякого рода публичных показов порнопродукции, наносящей действительно непоправимый вред социальному становлению и не только нравственному, но и даже сексуальному развитию молодежи, постоянно слышат один и тот же откровенно демагогический довод: «А чем отличается порнография от никем не запрещаемой эротики?». И эта реально существующая невозможность адекватно отразить в текстовом определении принципиальное различие даже между «порнографией» и «эротикой» не только обрекает любую законодательную установку на изначальную смысловую ограниченность, но и по сей день является основной причиной социального торжества и неустраняемости всякого рода социальной, включая политическую, демагогии.

И поэтому с телевизионных экранов не сходят всякого рода недопустимые сериалы и поэтому нецензурица раздается с театральных подмостков, а классические произведения порой превращаются в наглядные пособия по половым отношениям.

И даже теле- и радиоведущие, не умея произнести любое число в родительном или творительном падеже, позволяют себе употреблять с нескрываемым упоением слова, когда-то считавшиеся низкими, на том основании, что раз такие части тела есть, то и слов таких не может не быть. И прячется всё это бесстыдство, которому, как известно из русской пословицы, хоть «плюй в глаза — всё божья роса», за великими, исторически выстраданными человечеством словами «свобода», «право человека», «справедливость».

И получается, что и государство, и общество перед демагогической бессовестностью и бесстыдством бессильны. В результате всё чаще раздаются призывы к вводу цензуры и всякого рода комиссий, которые призваны стать преградой на пути этого разлагающего нашу жизнь грязного и циничного потока. И мы настолько возмущены происходящим, что, взывая к цензуре и всякого рода контролирующим комиссиям, даже забываем, какие социальные беды несут такие преграды. Они ведь не только способны выплескивать ребенка с мыльной пеной, но и с успехом могут от этого ребенка избавляться, даже когда никакой пены нет. ***И видеть в такого рода преградах нужное обществу решение — значит породить очередную социально разрушительную для нашего будущего опасность.***

Но если модернизация не может обойтись без принятия тех или иных законодательных установлений, которые, к сожалению, изначально не могут предвосхитить и учесть всего бесчисленного множества проявлений реальной действительности, и существующие моральные нормы, сложившие традиции и ценности тоже не обеспечивают удовлетворения возникающих новых потребностей социума, а такие средства, как цензура, грозят не меньшими негативными последствиями, то нам всё же нет необходимости цитировать известное восклицание «Что делать?». И нам, оказывается, нет необходимости мучительно искать пути разрешения столь острой социальной коллизии, ибо они давным-давно известны.

Фундаментальная сущность этих путей коренится в морали, ее социально-генетических особенностях, обеспечивающих в течение веков самую возможность существования и развития человеческого сообщества. И суть ее особенностей состоит в том, что мораль не сводится только к определенным нормам и правилам, которым человек призван следовать, но и к самому мощному по своей универсальности воздействию средству — ***моральной оценке***. И эта, буквально социально-миссионерская универсальность состоит в том, что нет и быть не может ни таких областей реальной действительности, ни таких ее проявлений, чего бы они ни касались, на которые бы не распространялась моральная оценка. И мы в сложившейся социальной ситуации буквально оказываемся вынуждены признать, что одним из наших основных упущений является то, что общество выпустило из своих рук такое исторически выверенное средство, каким является моральная оценка.

И виной этому не только кардинальность произошедших в стране и со страной изменений, но и наша, образно говоря, философско-мировоззренческая всеядность, приведшая к торжеству очевидной мировоззренческой близорукости, поразившей все сферы нашей действительности. Но особенно ярко она проявилась в том, что мы недопустимо некритически отнеслись и продолжаем относиться ко всей

совокупности позитивистской аргументации, к полному переносу в реальную действительность, в мир людских отношений всей сциентистской совокупности формальных критериев и якобы объективистской логики «научного знания», призванной создавать примитивно-линейную картину развития и науки, и познаваемого ею мира. И может, самым опасным проявлением такого рода сциентизма является не столько то, что науку во всей ее сложности и противоречивости развития дискредитировали в общественном сознании, что ее вытеснили и продолжают вытеснять всевозможные формы иррациональных объяснений, экстрасенсорики и проявлений всякого рода язычества и сектанства, сколько то, что всё происходящее в нашей жизни рядится в одежды «объективности», «механизмов», неопровержимых «критериев», «индикаторов» и «фактов», сиюминутно понимаемой результативности. В результате всё то, что призвано формировать и формирует общественное сознание, включая СМИ, играет не столько положительную, сколько негативно-разрушительную роль.

Господствующее в профессиональном сознании нынешних властителей пера понимание объективности и требование ее неукоснительного соблюдения, превратившее нравственную позицию человека в осуждаемое проявление субъективности, — в действительности **псевдообъективность**, циничная и неимоверно безнравственная. Конечно, есть люди, которые в силу разных причин наивно думают, что «факты», «цифры», «проценты», «критерии», «индикаторы» и т. д. являются самым убедительным и неопровержимым доказательством объективности. И это именно для них приводятся в статьях и речах такого рода доказательства. Но не столь наивны апологеты такой объективности, и едва ли они не понимают, что выбор темы, отбор фактов, логика их выстраивания и есть отрицание ими же проповедуемой объективности. И действительно вряд ли они не понимают, что всякого рода цифры и проценты, создающие иллюзию объективности, без соотнесения с исходными количественно представленными показателями не представляют собой ничего, кроме желания скрыть истинное положение дел и тем самым убедить массового читателя в их полном благополучии. И распространенная игра в «критерии» и «индикаторы», в которую буквально заставляют играть не теоретиков и ученых, а учителей и руководителей учебных учреждений, вне контекстного соотнесения с концептуально и системно обоснованной целью, с обязательно определенной валидностью и заранее выявленными рисками и негативными последствиями, кроме вреда и отвлечения от профессионально необходимых и требующихся от них дел, ничего не даёт. И когда дело касается реальной действительности, здравый смысл и жизненный опыт, на основе которых каждый человек оценивает происходящее, в жертву и угоду умозрительным схемам и прекраснотушным намерениям приноситься не должны.

Но, не признавая изначально и безотносительно социального верховенства нравственной оценки над правом, не исходя из того, что всё, в том числе и любая правовая норма ей подсудны, изгнав, по сути, из фундаментальной основы общественного бытия такие понятия, как «репутация», «уважение», «авторитет», мы лишили и продолжаем себя лишать возможности пресекать какие бы то ни было проявления

демагогии и конъюнктурного цинизма. Действующий в открытую девиз «Пиар любой ценой» — не только самый точный диагноз и адекватная характеристика сущности навязываемых нам с экранов образцов публичного поведения, но и самая страшная в своей нравственной разрушительности для нашего исторического будущего опасность.

И пока мы не прошли, как представляется, точку невозврата, пока еще раздаются голоса, призывающие перестать вытаптывать исторически создаваемое человечеством нравственное пространство, пока понятия «культура», «этика», «интеллигентность», «разум» наконец, не стали пустым звуком и не оказались вытеснены цинизмом, схоластикой и ценностями, помещаемым уже не в карманах, а только в банках, логикой временщиков, исходящих из примитивно понимаемой выгоды, до тех пор моральная, нравственная, этическая оценка, распространяемая на любое социальное явление, может и призвана вернуть наше государственное и общественное бытие в принципиально другое русло поступательного развития. В котором судьей, устанавливающим различие между «порнографией» и «эротикой», будут не наглость и цинизм, а родительская ответственность, и такие еще не совсем исчезнувшие чувства, как стыд и совесть. И их самым эффективным и столь необходимым нашему государству и обществу выразителем будет, как это было на протяжении всей истории человечества, моральная оценка.

МЕТАМОРФИЗМ НАУКИ КАК УГРОЗА ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

У любого социума во все времена нет ничего более важного, чем забота о своей безопасности. Но искомая безопасность безотносительно к тому или иному формулировочному определению — не вещь и не предмет, а некое *состояние*, объективно отражающее степень исторически необходимой готовности к самосохранению. Но тот факт, что общественное и, в особенности, научное сознание всё чаще обращается к этой проблеме, достаточно убедительно свидетельствует о возникшей и при этом неотложной необходимости выявления причин и поиска исторически востребованных решений, от которых искомая безопасность зависит. Естественно, что многофакторная сложность проблемы предполагает возможность выдвижения разных идей, гипотез, вариантов решений. И столь же, как представляется, естественно, что исходя из требований, предъявляемых XXI в., одним из таких факторов, от которого — непреложно и напрямую — зависит безопасность, является и сама наука. И, естественно, успешность ее поступательного развития.

В этой связи и с этих позиций особенно актуальным становится исторически несмолкающий призыв — «Врачу, исцелися сам!».

Пытаясь понять, почему мы так живем и действуем, я всё больше прихожу к выводу, что виной всему распространяемое и господствующее во всём *полузнание* (не подберу более подходящего слова). Не полное отсутствие знаний, а именно незначительность степени их освоения. Но зато эта «незначительность освоения» счастливо компенсируется частотой и нескрываемой страстностью буквально каждодневного повторения и практического следования словесным, как правило, *перекрывающим смысловую значимость фразы штампам*. И чтобы не растекаться мыслью по древу, начну с конкретных и, думаю, всем известных примеров.

Ну кто из ныне живущих не слышал бесконечно повторяемого и приписываемого Владимиру Ильичу Ленину призыва «Учиться, учиться, учиться!»? А между тем этой дидактической банальщины вождь мирового пролетариата не произносил и по определению произнести не мог. О другом он думал, и на другое был направлен его призыв. И поэтому, действительно повторив три раза слово «учиться», он четко заявил — *чему*. И получалось, что в этом обращении к обществу, учиться всем нужно было, по мнению вождя, *коммунизму*.

Но если хочется повысить школьную успеваемость, то почему бы не приспособить для столь важной цели призыв столь авторитетной по тем временам личности?! И укоротили, и приспособили.

Или. Что поближе к нашим дням и, судя по положению с образованием, даже поактуальнее. И что тоже, не сомневаюсь, каждый неоднократно слышал. А слышал он фразу, удивительно мощно отвращающую каждого нормального и особенно молодого человека от всего, что было связано с СССР. И звучит она категорично и непререкаемо как объективная и бесконечно трагичная истина — «В СССР секса нет!». И получается, что не было этого секса в стране, где не знали, что делать с половой распущенностью, где не переставая говорили о необходимости легализации проституции, где партбюро буквально задыхалось от количества персональных дел, связанных с изменами мужей и — как ни прискорбно — жен, где в школах, не умея это преподавать и мучительно стыдясь, вводили уроки по половому воспитанию, где, наконец, создана великая художественная литература, буквально воспевающая страсть и преклоняющаяся перед ее значимостью в человеческой жизни. Но и зная обо всём этом, начали изо дня в день повторять эту замечательную в своей примитивной лживости фразу, гарантированно вызывающую смех у подростковой аудитории. И дело-то в том, что именно эти слова были действительно в одной из телевизионных передач произнесены одной учительницей. Но...

Но сказала-то она, эта учительница, что в СССР секса нет *на телевидении*. И в этой истинной и по тем временам всем известной констатации ничего удивительного и тем более задевающего кого-либо не было. И значит, от ее точного повторения никакого примитивно политического «навара» не было и быть не могло. А вот если эту, по сути, совершенно банальную в своей правдивости фразу укоротить?..

И шустрый ум природного пиарщика сотворил это безотказное безобразие. И в результате формируемый на такой информации наш нынешний юнец искренне убежден, что раньше в его стране, не то что напоенной страстью, а просто невыносимой без нее, секса как такового вообще не было. И как они — его замшелые предки — тогда без того, что сегодня буквально не сходит с телеэкранов, вообще жили?..

Конечно, среди стремящихся к повторению таких фраз могут быть и те, кто искренне так думает, и кто за таким «укорачиванием» известных фраз не видит ничего особенного. Ведь, казалось бы, и призыв «учиться», и очевидно смешное утверждение «в СССР секса нет» ничего опасного в себе не несут. И лишний раз услышать доброе напутствие, и просто посмеяться — опасности не таит и повредить не может.

С чем тут спорить и не соглашаться?

И хотя здесь не только есть с чем спорить и с чем не соглашаться, дескать, нельзя приписывать автору того, чего он не говорил, нельзя ради зубоскальства и дешевого остроумия буквально коверкать кем-то произнесенные слова. Нельзя, конечно. Но при, несомненно, нравственной недопустимости таких действий, есть буквально неотложная необходимость подойти к проблеме «укорачивания», «смысловой подмены» с принципиально других и, как представляется, фундаментальных в своей социальной значимости позиций. И опять-таки, не вдаваясь в общетеоретические

рассуждения, а исходя из совершенно конкретного, заявляющего о себе факта, буквально втягивающего всё общество в конфликт, разрушительность последствий которого может стать непредсказуемой.

И здесь, перед тем, как ответить на поставленный вопрос, я хотел бы обратиться еще к одному, очень важному в данном контексте, примеру. И связан он со сложившейся у нас общей культурой обращения к мудрым высказываниям, полезным рекомендациям и их практическому использованию. На анкетный вопрос «Ваше представление о счастье» К. Маркс ответил: «Борьба». И так как любое высказывание создателя коммунистической идеологии изначально не только исключало возможность сомнения, но и малейшую обязательность его аналитического осмысления, то ничего другого не оставалось, как признавать за таким буквальным пониманием суть «счастья» для каждого человека. За лаконичностью фразы, призывающей видеть счастье «в борьбе», в широком общественном восприятии терялась смысловая глубина великого мыслителя, который под «борьбой» понимал то, чему человек посвящает свою жизнь, что нужно не только ему, а людям, преодолению их бед, несчастий, испытываемой несправедливости. И при этом сама борьба понималась как **дело, как конкретная работа**, способная внести в жизнь людей необходимые им изменения. Но чтобы понять **смысл** фразы, надо не только и не столько ее дословно воспроизвести, сколько постараться в очень многое вникнуть. И в то, кто говорит и насколько эти слова не расходятся с делом, и, конечно, в чём это «дело» заключается. И не вредно подумать, зачем, для какой цели это было сказано.

А это непросто, и для этого надо не только заставить себя подумать. Но и по-настоящему **понять**, о чём, собственно, речь.

И всё же не только необходимость избавления от поверхностного использования тех или иных известных фраз, и даже, мягко говоря, очевидная небезобидность такого — бессознательного или сознательного — использования, заставила меня взяться за перо. И поэтому, хотя это было ещё в СССР, вот о чём нельзя не рассказать.

В одном очень большом и всем известном городе проводился общегородской слет старшеклассников, посвященный проблеме «Революция продолжается!». Классные руководители привели на это мероприятие своих подопечных, и они, цитируя общеизвестные фразы, выпендренно и пафосно убеждали сами себя и друг друга, что «нет у революции начала, нет у революции конца». И когда слышишь, как 18–19-летние юноши так понимают суть «революции» и своей реальной причастности к ней, становится страшно — что трагическим образом и произошло — за будущее страны, которое они самим фактом своего рождения как бы и составляют.

И значит, у такого социального явления, каким является распространенность игнорирования необходимости вникания в смысл происходящего, ограничиваясь его вербальной констатацией, есть еще один, и при этом, может быть, самый опасный в своей социальной разрушительности аспект.

И он позволяет понять, как можно ответить на поставленный вопрос: **с чем спорить и с чем не соглашаться?**

Феномен снежного кома

Каждый из нас, даже если мы не альпинисты и не жители гор, знает, как опасны в горах снежные лавины, знает, к каким бедам они могут привести и приводят. Но столь разрушительное явление, каким является снежная лавина, не возникает в одночасье, и возникает она из-за определенных процессов, происходящих в толще горного снега. Причем происходящих, как утверждает гляциология, «под действием внешних воздействий», приводящих к **метаморфизму снега**¹. И именно из-за произошедшего структурного изменения снежного покрова небольшой снежный ком может привести к губительному движению сметающей и хоронящей всё на своем пути массы.

В этом, ни для кого не новом описании снежной лавины и природы ее возникновения есть один принципиально значимый момент. И суть его в том, что мы по сей день однозначно и твердо не уяснили для себя, **что** является действительной причиной губительного движения такой лавины. Снежный ком или произошедший под влиянием внешних условий метаморфизм? Причем не уяснили настолько, что неосторожное поведение человека в горах и считаем возможной причиной схода снежной лавины.

И это веками происходящее смешение «**вины**» и «**причины**» не только логически несостоятельно, но и для нашего исторически поступательного развития просто губительно. Ведь привычное и для кого-то очень удобное нахождение **крайнего**, в простонародье называемого «стрелочником», социально разрушительно не только и не столько из-за своей для всех очевидной несправедливости, сколько из-за того, что, не устранив причину, мы вынужденно будем, грубо говоря, отыгрываться на конкретных людях. Рано или поздно кто-нибудь оступится, не так поставит ногу, и уже тогда, **до этого** образованный внешними воздействиями снежный метаморфизм заявит о себе. Но ведь не снежный ком преобразовал структуру снежного покрова, и не он превратил его в лавину, готовую от малейшего толчка начать свое губительное движение?! Не так ли?

Но, используя этот термин, можно утверждать, что — в смысловом контексте обсуждаемой проблемы — существует не только «снежный», но и негативный в своей социальной разрушительности **метаморфизм науки**, из-за которого в государстве и обществе происходят такие глубинные изменения, что достаточно даже незначительного толчка, чтобы начались социально-разрушительные процессы. И тогда всюю начинает о себе заявлять традиционно-привычное **смещение понятий** человеческого проступка, чьей-то личной вины и действительных причин, неодолимо приводящих к столь разрушительным процессам.

И общественное сознание, и государственные органы, не отличая одно от другого, начинают вести активную борьбу с такого рода проступками, видя свою цель

¹ *Метаморфизм снега* (metamorphism of snow) — изменение формы и размеров кристаллов снега, их взаимное смещение и внутренние деформации под воздействием внешних условий (Гляциологический словарь / Под ред. В. М. Котлякова. Л.: Гидрометеоиздат, 1984).

только в определении вины конкретного человека и в доказательстве всем и каждому «неотвратимости наказания». Но наказание — **что «отвратимое», что «неотвратимое»** — может в лучшем случае повлиять на поведение человека, но не может устранить причин, неодолимо приводящих к таким социальным отклонениям. И получается, что, уходя от осознаваемой необходимости выявления причин, порождающих то или иное явление, подменяя эту жизненно важную необходимость наказанием и усилением контроля, мы, по сути, ведем борьбу **со следствиями** и тем самым не только не добиваемся нужного обществу результата, но и усиливаем разрушительную негативность никуда не девающегося «научного метаморфизма».

В результате сколько-нибудь продуктивно ситуация не изменяется, а очередного проступка долго ждать не придется. И эта вечно тянущаяся и никуда не ведущая «борьба» не только продолжается, но и захватывает всё новые социальные пространства, порождая конфликты, социальные последствия которых — без какого-либо преувеличения — непредсказуемы. И именно это в очередной раз проявилось в начавшейся кампании по борьбе с диссертационным плагиатом. И телеэкран, и радио, и СМИ, и все управленческие государственные структуры, естественно, включая ВАК, только и делают, что возмущаются бесчисленными фактами плагиата, выявляемого в диссертационных работах, и призывами к неустанной и бескомпромиссной борьбе с этим разрушительным явлением. И возникает такое ощущение, что и государственные органы, и общественные организации не только видят в этом средство борьбы с «диссертационной язвой», но и в самом плагиате видят самую основную для развития страны опасность. И чего только ни придумывается для того, чтобы искоренить эту губительную напасть, и с какой всем понятной страстностью буквально всё общество включилось в это захватывающее действо! Всем нашлось и еще долго будет находиться столь азартное дело.

А как же?! Не мириться же с таким позорным явлением?!

Бороться! Но с чем?!

Смешно и недопустимо даже предположить, что с плагиатом не надо бороться. Надо. Но бороться — не значит только громко кричать и призывать всех к уничтожению этой напасти. Ведь пожар не словами тушат. И не только тушат, но и — что самое главное — **предотвращают!** А если признать, что любая борьба, изначально **не являющаяся самоцелью**, должна приводить **не к каким-то**, а совершенно **определенным результатам**, то без сколько-нибудь четкого представления, как их достичь, ни на что положительное рассчитывать не приходится. А те меры, которые в гневном возмущении предлагаются, типа «закрыть», «повысить контроль», «с пристрастием изучить тексты», «повысить ответственность», «прикрыть плохие и оставить хорошие диссертационные советы» и т. д., носят скорее привычно-пожарный и в сути своей откровенно дежурно-эмоциональный характер, нежели действительно системно продуманную программу борьбы с этим разрушительным в своей социальной негативности явлением.

Ведь кроме очевидной выгоды и личностной несомненной заинтересованности, являющихся побудительным источником нескрываемого стремления ко всякого рода социально-статусным документам, какими являются разнообразные официальные дипломы, есть, наверное, и другие факторы и мотивы, на которых буквально зиждется плагиат. И которые — раньше или позже, в той или иной форме — приводят к его проявлению.

Ведь — обратите внимание — исходя из всеми и давно разделяемого определения, **плагиат** — это «умышленное присвоение авторства на чужое произведение литературы, науки, искусства, изобретение или рационализаторское предложение. В СССР предусмотрена уголовная и гражданская ответственность за такое нарушение авторских и изобретательных прав»¹. И привожу я именно это определение плагиата не только для того, чтобы подчеркнуть тщетность предлагаемых в современных условиях мер, преимущественно сводящихся ко всякого рода контрольным мероприятиям и гневно-нравственным упрекам.

Давняя история у проблемы плагиата, рассматриваемого не только как подлежащее моральному осуждению, но и являющееся **уголовным преступлением действием**, не может не убеждать в тщетности таких усилий. Ведь, несмотря на все предпринимаемые меры и прилагаемые усилия, эта опухоль настолько разрослась, что понадобилось публичное вскрытие **только одного факта**, проявившегося в МГУ, чтобы эта социально беспрецедентная в своей разрушительности лавина с невиданной силой обрушилась на возглавляемую в течение десятилетий ВАКом систему.

И значит, нас не может не волновать вот какой вопрос.

Если плагиат — и это ни для кого не тайна — не только нравственно осуждаемый в научной среде проступок, но и уголовное, не устраняемое в течение многих лет из нашей жизни **преступление**, то, может быть, попытаться подойти к решению этих проявлений **социально-значимого метаморфизма как к научной проблеме**, решение которой по определению находится в зависимости от каких-то **объективных** факторов, не являющихся предметом сугубо морального и юридического рассмотрения?

Термометр не виноват

Не знаю, удалось ли наряду с откровенным признанием необходимости продолжения борьбы собственно с плагиатом, столь же откровенно посеять сомнение в не столь очевидной эффективности этого многолетнего занятия и признания необходимости принципиально другого подхода к этому вопросу как **к научной проблеме**? Но если сколько-нибудь явственно и не получилось, то со всей допустимой определенностью скажу: именно это нужно стремиться осуществить. Если, конечно, за термином «научная проблема» видеть необходимость выявления **причинно-следственных зависимостей и связей**, которые объективно предопределяют

¹ СЭС М., 1989. С. 1020.