

# МАЛЫЙ ЮБИЛЕЙ НА ФОНЕ БОЛЬШОГО

## Заметки старожила

Володар Краевский,  
заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

**Эта статья юбилейная, по случаю дня рождения Российской Академии образования, статья — воспоминания, неизбежно личные, иногда — размышления о сегодняшних делах. Хочу надеяться, что аксакалу (а не историку) на этапе управляемой демократии читатель простит не вполне управляемый полёт мысли.**

Итак, 60 лет нашей академии. Возраст серьёзный. И мой тоже — на 17 лет старше. Много это или мало? Как посмотреть. С одной стороны, много. За шесть десятилетий сменилась эпоха. Отвалились пласты времени. Ушли многие друзья и соратники. Становится неуютно и горько, когда о них думаешь. Жизнь каждого не чужая, она — часть нашей собственной жизни в науке и вне её.

С другой стороны — кажется, совсем и немного времени прошло. Как люди становятся аксакалами? Незаметно. Будто недавно, только вчера по улицам малознакомого города, под дождём, пробирался на Большую Полянку, 58, в Президиум АПН РСФСР, чтобы оттуда отправиться в общежитие. А было это без малого полвека назад, в октябре 1954-го. Академия ещё не достигла тогда юношеского возраста и было ей всего одиннадцать годочков. Мне — побольше. Двадцати восьми лет от роду оставил я чиновную должность школьного инспектора в Управлении Куйбышевской железной дороги. По изящному выражению, принятому в современной беллетристике, оттуда убыл, а сюда прибыл и сдал трудовую книжку в отдел кадров. С этого аспирантского времени могу считать себя штатным работником академии. Аспирантская жизнь в общежитии — дачном домике на Сходне — журчала, как ручеёк, весело. Комната моя была, как ныне говорят, знаковой. В ней витал дух её предыдущих обитателей — будущих президента АПН СССР и академика-секретаря. В комнатке напротив располагались весёлый гигант, спортсмен Вася Разумовский и Генрих Куперман (сейчас он в Туле). Другие, а их было немного, тоже не скучали.

С делами собственно аспирантскими всё обстояло не так уж здорово. Ну, что мы могли понимать в науке? Хотя за плечами у меня были и практический опыт, и публикации, и доклады, принадлежал я всё же к легиону «великих молчальников», как нас ласково прозвали руководители. Подавленный замысловатым ходом заседаний и обсуждений, спрашивал однокашников: «Кого же слушать? У них у самих меж собой согласия нет». В ответ получил мудрость, которая и сейчас, как говаривал наш тогдашний наставник Карл Маркс, «маячит перед умственным взором»: выслушай всех и сделай по-своему.

На рабочем месте случалось весёлое и печальное в одном флаконе, как у Чарли Чаплина. К сожалению, и сейчас спотыкаемся на том же месте. Не знаешь: смеяться или плакать. Совсем недавно припомнил случай из тех времён, который смотрится как анекдот,



## 1

Краевский В.В.  
Полимеры и химеры //  
Поиск. 2003. № 3.

хотя, к сожалению, это не анекдот, а горькая проза жизни. Из своей же статьи приведу небольшой отрывок: «При мне отправили в Академию наук СССР на рецензию проект программы по английскому языку для средней школы. Пришёл эмоционально насыщенный ответ со многими восклицательными знаками. Рецензенты требовали немедленного увольнения авторов программы, которые, по их мнению, — круглые невежды в языке, поскольку из 16 временных форм английского глагола предлагают школе лишь четыре. Пришлось снаряжать экспедицию в АН СССР, чтобы объяснить: цель общего образования — не изучать теоретическую грамматику, а лишь научить немного говорить, читать, понимать на слух английскую речь, беседовать на предложенную тему и т.п. Для этого знать 16 временных форм глагола совсем необязательно. Так же, как и подавляющее большинство нюансов научного знания, по которым горюет та же академия сегодня»<sup>1</sup>.

По последней фразе видно — наступаем на те же грабли. Полвека прошло, а никак не привыкнем к мысли, что всю науку изучить в школе невозможно, а главное — не нужно. Сколько с тех пор написано и сказано о перегрузке, о том, что содержание образования не сводится к основам наук. Результат: академики РАН возмущаются: «Часы, отведённые на обучение математике, сокращаются, упрощается её преподавание... это касается и других естественно-научных дисциплин».

Но это всё-таки случай особый. В целом — движение есть и его нельзя не заметить, даже если не хочется.

Вот вопрос: когда началась модернизация образования? Для чиновника он неуместен — началась с того дня и часа, когда премьер подписал бумагу под названием «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», то есть 29 декабря 2001 года. А для остальных — намного раньше. Правильно сказано: «Не документы создают жизнь, а жизнь создаёт документы». Выводить школу в мир, «очеловечивать» образование добрые люди стали за сорок лет до приказа. Ещё не были тогда

в ходу иностранные слова вроде «гуманизация», «гуманитаризация», «модернизация», «интеграция», «стандартизация», а изменять школу, воспитывать не «шестёрки», а достойных людей, уважающих себя и других, принялись ещё при советской власти, идя против течения. Не ради юбилея, а в интересах истины вспомним, что о необходимости настоящего научного исследования проблемы содержания образования, чтобы произвести в нём радикальные изменения, наша академия заговорила в 1965 году, не вся, но очень заметные люди: Г.П. Щедровицкий, А.И. Маркушевич, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер и другие. А в 1983 году вышла монография, излагающая новую теоретическую концепцию содержания образования.

Потом пришла перестройка и с ней всё прочее. Десять лет назад появилось в структуре академии Отделение философии образования и теоретической педагогики. Тоже юбилей, только малый. Десятилетие без цензуры, годы свободы, творчества, индивидуальных интеллектуальных усилий. Теперь самое время разобраться в том, что делалось, что делается, а заодно и во втором из двух знаменитых русских вопросов: что делать?

Наследство Российская Академия образования получила не бедное. Об этом много сказано и написано. Для меня главное из того, что создано трудом многих умных и хороших людей, — наука педагогика. В трудные времена именно в ней можно было найти нечто объективное, твёрдое, чтобы противостоять волюнтаристским скачкам. Молодых привлекала возможность научной полемики, возражений, сомнений — словом, всего, что составляет науку, если под этим словом понимать не свод сухих постулатов и не обязательные установки — порождение административного рвения, а живую работу мысли.

Другое дело, что ураган перемен не только поверг на землю с дерева познания сильно усохший урожай прошлых лет, но изрядно потрепал и само дерево. Не все поняли, что ветки педагогической науки способны выращивать на себе не только



продукты сомнительного вкуса и аромата вроде обобщения, внедрения, интенсификации, активизации, педагогизации, но и натуральные сочные плоды. Нет необходимости менять зеркало всякий раз, когда меняются отражающиеся в нём лица. Это значит, что не следует отправлять на «свалку истории» то, что не исчерпало свой ресурс. Другое дело, что не реагировать на меняющуюся обстановку невозможно. Но разбираться здесь нужно тщательно в каждом отдельном случае.

Пожалуй, самое злободневное сейчас, когда напор «непедагогик» и призывов заменить педагогику как науку чем-то доселе невиданным немного ослаб, наступило время спокойно выяснить, что действительно нужно учесть не в определении направлений и тематики исследований (это дело преходящее), а в самом исследовательском механизме, т.е. в парадигме нашей науки. Может быть, это и будет неким юбилейным рубежом в области науки, обозначенной в названии отделения, в котором мне довелось работать в последнее десятилетие.

Речь идёт о том, что называют «сдвигом парадигмы» — не отменой, а изменением и дополнением её с учётом современного социального, общенаучного и образовательного контекста. Стоит подвести некоторые итоги обсуждениям и публикациям последних лет и обозначить общее русло дальнейшей работы.

Возьму главное — необходимость учитывать поворот педагогической практики к человеку и имеющиеся способы его отображения в науке. О специфике социально-гуманитарного знания речь идёт давно. Но у нас пока не выстроилась чёткая система представлений, связанных с этой спецификой, что порождает многие недоразумения и крайности — от стремления всё сокрушить и выстроить «нео» и «ново» на обломках старого мира до возвращения к его иллюзорной благоустроенности.

К чему пришли в обсуждении подобных проблем? К нескольким, в конечном счёте достаточно прозрачным, выводам, обоснованным и развёрнутым во многих публикациях последнего десятилетия.

*Первое:* педагогика — это единственная специальная наука об образовании среди многих научных дисциплин, изучающих образование с той или другой стороны. Философский анализ образования и отражающих его концепций нужен, но философия образования не может заменить этой специальной, конкретной науки. Не вместо, а вместе! Попытки обойтись в педагогическом образовании без единого системообразующего начала, которое воплощает в себе целостная педагогическая наука, ничего хорошего не принесли ни самой науке, ни подготовке учителей.

*Второе* относится к качеству педагогических исследований. Для академии как научного учреждения — это вопрос острый, что, неосторожно наткнувшись на него в круговороте текущих дел, исходящих и входящих бумаг, немудрено потерять из виду самый смысл научной работы. Ради чего тогда такие славные, хотя и тронутые молью вещи, как «исполнительская дисциплина» или «демократический» централизм?

Подступить к этому вопросу с административной стороны никак не удаётся. В аспирантуре учат многому, но документами об аспирантуре не предусмотрен ни экзамен, ни хотя бы зачёт по тому главному, ради чего человек поступает в аспирантуру, — умению вести научную работу и соответствующим знаниям. Хотя в стандарт педагогического образования удалось всё же ввести пункты, связанные с методологией педагогического исследования. Есть программа методологических семинаров для желающих заниматься научной работой. Кое-где такие семинары ведутся. Внимание к этой стороне дела — доброе наследие, доставшееся нам от АПН.

И вот здесь возникает разноголосье мнений. Как почти в любом деле, обозначаются два уклона. Одни считают, что мудрить особенно нечего, и детализация методологических пунктов и требований ни к чему, она только путает хороших учителей и организаторов образования. Отсюда и пошло разделяемое многими убеждение, что учёная степень по педагогике — дело легко



достижимое и что она полезнее, чем сама наука. Другие, напротив, требуют от педагогики, если она хочет называться наукой, того же, что требуется от «настоящих» наук — физики, химии и т. д., которые математикой подтверждают свою научность. Истина, кажется, лежит не посередине, как принято думать, а слегка в стороне. Этот сюжет требует серьёзного и точного разговора об особенностях нашей науки. Чтобы его обсудить, придётся перейти на скучный, но иногда необходимый язык науки.

Применение «жёстких» методов и, соответственно, критериев в педагогике ограничено спецификой гуманитарной сферы научного познания, делающей во многих случаях недостижимой полную количественную определённую получаемых результатов. В сфере гуманитарного познания всё большее распространение получают *качественные методы исследования*, что отмечают такие известные специалисты в области методологии социологии, как В. Ядов и В. Семёнова. Эти методы позволяют отразить взаимодействие объективных и субъективных факторов, действующих в этой сфере. При качественном подходе исследователь занимает особую позицию. Во-первых, отходя от роли беспристрастного регистратора фактов, он занимает двойственную позицию — «сочувствующего» участника и «стороннего» наблюдателя. Во-вторых, устанавливаются доверительные отношения с участниками образовательного процесса на равных. Человек представляет для исследователя интерес не просто в качестве объекта изучения и источника информации, но как личность со своим миром образов и переживаний. Для познания опыта переживаний, чувств конкретных людей необходимо знание, основанное преимущественно на понимании и интерпретации. Ясно, что точных критериев оценки такого знания не может существовать.

Специалисты выделяют наиболее характерные особенности качественных методов, их отличия от методов количественных<sup>2</sup>.

Если в рамках количественного подхода инструменты измерения разрабатываются,

проверяются и формализуются заранее, то в качественном исследовании они часто специфичны, отражают *индивидуальный исследовательский* подход. Исследовательские процедуры при количественном подходе стандартизированы, предполагается их дублирование, а на качественном уровне они дублируются редко. В количественном исследовании анализ осуществляется статистическими методами, а в качественном он производится путём выделения тем или обобщения идей из собранных эмпирически свидетельств; организация данных направлена на получение целостной картины.

Однако учёт специфики в любом случае не должен заслонять того обстоятельства, что *наука остаётся наукой, а исследование — исследованием*. Социологи об этом не забывают. Отмечая, что современное исследование в социально-гуманитарной сфере по объекту, каким является живая практика людей, похоже на работу журналиста, они напоминают о том, что только учёный-профессионал «достаточно подготовлен для того, чтобы концептуализировать живую реальность в понятиях теоретического знания. Поэтому и в процедуре исследования он *обязан следовать определённой логике и придерживаться правил научного подхода*»<sup>3</sup>. Наличие или отсутствие такой логики, выполнение или невыполнение правил и можно считать показателями эффективности исследования в социально-гуманитарной сфере.

Соблюдение баланса между количественным и качественным в конкретном исследовании — в конечном счёте дело самого исследователя, его таланта и интуиции. Не всё в научной работе можно предусмотреть и предписать заранее, особенно в таком тонком деле, как педагогическое.

Всё сказанное свидетельствует о невозможности разработать и применить абсолютно «жёсткие», объективные и универсальные критерии для оценки результатов исследований в педагогике — дисциплине, принадлежащей к гуманитарной сфере познания. Не учитывать это обстоятельство в оценке качества педагогических исследований было бы ошибкой.

---

## 2

Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М., 2001. С. 406–408.

---

## 3

Там же.



*Третье*, в сущности, продолжение второго — в решении отдельных проблем может происходить сдвиг научной парадигмы как совокупности принятых образцов решения исследовательских задач.

При всей своей устойчивости парадигма науки не может оставаться в принципе неизменной, в ней заложена возможность развития. Это относится и к этапам перехода от науки к практике в педагогическом исследовании. Предложено и обосновано введение в логику прикладного педагогического исследования, наряду с теоретической и нормативной моделями, также и модели аксиологической (оценочной), что влечёт за собой процедуру оценки разработанного ранее теоретического представления. Благодаря этому рационально-логическая схема приобретает субъективный, личностный аспект. Имеющиеся способы перехода от науки к практике не отменяются, но происходит их дополнение и развитие. Заполняется пробел, неизбежно возникающий в сколь угодно полной и обоснованной модели перехода от науки к практике, построенной лишь на рационально-логических основаниях. Осуществляются объективация субъективного аспекта прикладного педагогического исследования и введение его в рационально-логический контекст.

Такое развитие парадигмы протекает в русле эволюции научного мышления. В истории науки выделяют три этапа такой эволюции — три типа научной рациональности. Каждый этап имеет свою парадигму, свою картину мира.

Классический тип научной рациональности, центрируя внимание на объекте, стремится при теоретическом объяснении и описании исключить всё, что относится к субъекту познания, средствам и операциям его деятельности. Классическая наука не осмысливает ценностных ориентаций исследователя. Этот этап относится к науке Нового времени, от Галилея до конца XIX в.

Неклассический тип научной рациональности (XX в.) учитывает связи между знаниями об объекте и характером средств

и операций деятельности. Но связи между внутринаучными и социальными ценностями и целями по-прежнему специально не рассматриваются.

Постнеклассический, современный тип рациональности расширяет поле осмысления деятельности. Он учитывает связь внутринаучных целей с внеучными, социальными ценностями и целями<sup>4</sup>.

Каждый тип научной рациональности характеризуется особыми, свойственными ему основаниями науки. При этом возникновение нового образа науки, которое далеко ещё не завершено, не следует понимать упрощённо. Становление постнеклассической науки не приводит к уничтожению представлений и познавательных установок неклассического и классического исследования.

Таким образом, между методологическими установками, присущими каждому типу, существует преемственность. Особенно существенно это для подготовки к профессии научного работника. Нельзя «перепрыгивать» через этапы развития науки, когда люди приобщаются к научной работе. Чтобы заниматься творчеством, нужно сначала научиться грамоте. Прежде чем стать авангардистом в искусстве, хорошо бы научиться рисовать, а не начинать с «чёрного квадрата», иначе им же дело и закончится. Овладеть «классическим» инструментарием научного исследования, а потом идти дальше.

В нашей науке преемственность между постнеклассическим этапом развития педагогического познания и предыдущим — это преемственность между тем, что сделано до образования РАО, в рамках прежней академии, и тем, что делается сейчас. В том случае, о котором шла речь, такая преемственность проявляется в дополнении, в сдвиге парадигмы, а не в её отмене.

Ещё о преемственности.

Востребованной в ходе модернизации становится концепция содержания образования, разработанная в 1970–1980 гг. в лаборатории общих проблем дидактики АПН на основе культурологического подхода, который сейчас интегрируется с личностным и компетентностным подходами<sup>5,6</sup>.

---

#### 4

Философия науки и техники: Учебное пособие / В.С. Стёпин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. М., 1995. С. 287–290.

---

#### 5

Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). Канд. дисс. Волгоград, 1996.

---

#### 6

Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2.



То, что вы прочитали, — не отчёт и не сколько-нибудь полный обзор всего, что сделано по нашей части за десять лет. Статьи и книги об этом написаны, напечатаны, доклады озвучены. Из последних дел, продолжающих начатое в прошлые годы, нужно, по-моему, упомянуть организованные нашим отделением методологические конференции, продолжающие традицию Всесоюзного семинара по методологии педагогики. Их было три.

Первой была Всероссийская конференция «Педагогическая наука и её методология в контексте современности» (2001 год). В ней участвовали 80 педагогов-теоретиков из 29 городов России, ближнего и дальнего зарубежья. Подводили итоги работы по методологии педагогики за последнее десятилетие, размышляли о том, что ещё предстоит сделать в связи с модернизацией образования. Обсуждали состояние общей и нормативной методологии, методы исследований, понятийно-терминологический аппарат педагогики, новые проблемы взаимосвязи теории и практики, методологическую культуру педагога. В 2002 году прошла вторая методологическая конференция. Говорили о научном обеспечении модернизации, об источниках и структуре такого обеспечения, о концептуальных основаниях проектирования образовательных стандартов и о многом другом.

Сессию Всероссийского методологического семинара 2003 года, третью в этом ряду, посвятили методологии диссертационных исследований. Речь шла о влиянии на современную социальную практику результатов диссертационных исследований по педагогике, о направлениях работы по повышению качества подготовки специалистов высшей квалификации, о содержании общего среднего образования как объекте диссертационных исследований.

Что ещё сказать по торжественному поводу? Разве что только об одном. У меня тоже юбилей, почти круглый — сорок девять лет прожито в академии (правда, немного — рядом с ней, в издательстве «Промсвещение»). За это время всякое пришлось повидать. Кое-что повторялось и повторяет-

ся, кое-что нет. А иногда сейчас приходится увидеть такое, что я, как старожил, «не упомяну». О нас, старожилах, принято говорить, что и того они не упомянут, и этого.

Не упомяну, например, чтобы бумажная пурга так бушевала в коридорах Президиума, как сейчас. По сугробам до дела добраться нелегко. Думается иногда: как бы работа не превратилась в отчёт о ней. Книжки писать небезопасно — считается, что чем больше сочиняешь книг, тем меньше работаешь. В сущности, бесполезно доказывать, что книги — та же работа, что они итог не только личного труда и в них заложено начало воздействия результатов науки на широкую практику. Индивидуальные поездки по обширным просторам нашей Родины — ущерб исполнительской дисциплине. Между тем за пределами Садового кольца тоже люди живут, интересные, читающие и пишущие, умеющие слушать и говорить. Правда, не всегда они укладываются в прокрустово ложе командно-административной системы, которая по-прежнему дорога горячим сердцам, привыкшим любых встречных и поперечных выстраивать в шеренгу. В институте РАО, который назывался по-разному, но всегда занимался педагогической теорией, третий год нет приёма в аспирантуру. Ту самую, из которой в своё время вышли М.И. Кондаков (Президент АПН СССР), В.П. Борисенков (вице-президент РАО, главный редактор журнала «Педагогика»), А.И. Пискунов (бывший академик-секретарь и директор этого института), З.А. Малькова (тоже бывший директор), П.И. Пидкасистый (заслуженный деятель науки РФ) и многие другие не последние люди в науке. Директор не видит разницы между аспирантами и соискателями, не хочет возиться с методологическим семинаром. Для сравнения: Институт художественного образования РАО в прошлом году принял 16 аспирантов. Вроде бы такая ситуация почти всех устраивает.

Тем временем бумажные сугробы всё растут и растут...

Ладно! Случаются же в природе и оттепели. ■