



# АПН РСФСР — АПН СССР — РАО

## История. Современность. Ближайшее будущее

Из юбилейного доклада, посвящённого 60-летию Российской академии образования



**Николай Никандров,**  
президент  
Российской  
академии  
образования

6 октября 1943 года  
Совет Народных  
Комиссаров СССР  
утвердил  
постановление  
республиканского  
правительства  
о создании АПН  
РСФСР.

То, что АПН РСФСР была создана в разгар страшной войны, когда всё делалось под лозунгом «Всё для фронта, всё для победы!», — факт знаменательный, который без иронии можно рассматривать, как проявление заботы партии и правительства о народном просвещении, признание заслуг школы и педагогики, педагогической науки. В данном случае «педагогическая наука» означает весь комплекс наук, которые были представлены в АПН РСФСР и которые позднее стали называть науками об образовании.

В год создания АПН РСФСР мы уже имели советскую педагогику и систему просвещения со всеми очевидными плюсами, например, её эффективность и загнанными вглубь проблемами личной свободы, морального выбора и прочими, которые можно было изложить только на языке «буржуазной» науки. Важно отметить, что в те годы, как и всегда, было много хороших и честных учителей, хороших и честных учёных, работала хотя и бедно, но по тем временам пристойно снабжавшаяся массовая школа. Однако для того, чтобы учитель мог проявить свою гуманность в полной мере, чтобы учёный мог писать «обо всём», часто недостаточно было честности — нужен был «просто» героизм; не будем же осуждать всех, кто не стал героем.

Среди задач вновь созданной академии первой по порядку перечисления — будем считать, и по значимости — было содействие развитию народного образования в стране, хотя до названия «Академии образования» было ещё далеко. В.П. Потёмкин — известный историк рабочего движения, международных отношений и дипломатии, нарком просвещения — стал первым президентом. Совмещение этих двух должностей — министра (наркома) просвещения и президента академии — было, с одной стороны, очень важно, с другой — с самого начала налагало вполне определённые ограничения на деятельность академии. Понятно, почему это было важно. В условиях, которые значительно позднее были названы «административно-командной системой», нахождение во главе академии крупного правительственного чиновника помогало быстрому решению многих вопросов. Например, решать проблемы внедрения результатов исследований мог только Наркомпрос. Понятны и ограничения: с начала своей деятельности академия не могла быть даже номинально независимой как научная организация, и это сохранилось на долгие годы.

История науки — это всегда история людей и история идей. И то, и другое применительно к АПН РСФСР, довольно подробно описано в книге И.А. Каирова, который был вице-президентом в первые годы, с 1946 года после смерти В.П. Потёмкина стал президентом и был им почти двадцать лет, долгое время совмещая эту работу с постом министра просвещения (1949–1956).

Очень интересным событием явилась организация осенью 1944 года педагогической лаборатории на базе московской школы № 349 при Президиуме академии. Проблема связи теории с практикой непросто решается всегда и везде — кстати, отнюдь не только в России тех лет или сегодня. Организацией этой лаборатории академия показала, что проблему она осознаёт и пытается решать.

Весьма масштабно были организованы Педагогические чтения как способ пропаганды педагогических знаний. Так, в конце 60-х годов участниками чтений были мно-



гие тысячи учёных и практических работников. Понятно, что доклады были весьма неравноценны. Но они позволяли хотя бы отчасти решать очень трудный вопрос привлечения практиков к научным исследованиям. Участвовать в чтениях, опубликовать доклад, получить грамоту или премию было для учителей престижным даже в самые последние годы АПН СССР, когда общественные приоритеты серьёзно изменились.

Высокий авторитет имел Всесоюзный методологический семинар. В октябре 1969 года состоялась первая сессия, название которой отражало этот общий замысел: «Методологические проблемы педагогики и педагогических исследований». Всего состоялось 12 сессий семинара, через который прошли многие педагоги-исследователи — уже маститые доктора, молодые кандидаты, аспиранты, стажёры, учителя. Думается, что идея семинара и сейчас себя не исчерпала, и в условиях скромного финансирования науки следует всё же попытаться продолжить эту традицию.

Очень трудно говорить не о внешней событийности, а собственно о науке. Это — и педагогика, и психология, и возрастная физиология, и дефектология. Сотни печатных листов научных публикаций. Традиционно всегда начинают с теории педагогики. Важнейшей задачей теории педагогики было переведение общих положений марксизма на язык педагогических идей и категорий, соответствующая интерпретация педагогических явлений — отечественных и зарубежных. Кстати, задача критически изучать педагогические теории и работу школ зарубежных стран академии ставилась со дня основания. Но, к сожалению, на многие годы было забыто, что исконное значение слова «критика» — оценка, обсуждение, причём совсем не обязательно в отрицательном плане. И ещё — тщательно отбирать и толковать всё, что по поводу воспитания, обучения и образования было сказано «основоположниками». Достаточно прочитать, даже просмотреть появившиеся с 40-х годов соответствующие монографии и сборники (К. Маркс

и Ф. Энгельс о воспитании и образовании, В.И. Ленин о воспитании и образовании...), чтобы убедиться — некоторые идеи просматриваются сквозь века, другие были взяты на вооружение позднее, кое-что было явно привнесено классовой борьбой. Например, идея всестороннего развития личности со времён древнегреческой калогатии последовательно и в разном терминологическом оформлении проводилась «классиками», была принята как общая цель образования всеми странами, подписавшими в 1949 году Декларацию ООН о правах человека (см. ст. 26). В последние годы эта идея многими оспаривается, но кто возьмётся утверждать, что она вообще отвергнута жизнью? Или идея политехнизма, также принятая во многих странах? Хуже, конечно, другое — от разумной задачи собрать и интерпретировать мысли классиков в то сложное время было рукой подать до цитатничества и начётничества, хотя с тем и другим вроде бы боролись на самых верхах общественной пирамиды. После XX съезда КПСС «последствия культа личности» стали преодолеваются и в педагогике, и в психологии. Оспуждалось в основном цитирование и восхваление И.В. Сталина. Ещё в начале 90-х годов некоторые авторы видели причину наших бед в забвении «ленинских принципов» строительства образования; через пару лет именно они, эти принципы, сами стали главной причиной бед — по мнению тех же авторов.

Но нельзя представлять дело так, что теоретики тех лет только цитировали и комментировали. Да, конечно, идейно-политическое воспитание, его содержание и технология (слово само, конечно, тогда не использовалось) было поставлено во главу угла. В то же время последовательно, хотя и с переменным успехом, исследовался вопрос о разумных формах связи теории и практики, о педагогических и психологических категориях, законах и закономерностях, о возможности и границах применения точных методов в психолого-педагогических науках. Связь с практикой, вернее, трудности такой связи — давняя проблема педагогики. И надо сказать, что в практическом плане она решалась, пожалуй, эффективнее на самых ранних этапах деятельности АПН РСФСР, унаследовавшей от Наркомпроса сеть экспериментальных школ. Последовательно и энергично изучался опыт школ и учителей, а много позднее возникли понятия «казанского опыта», «липецкого опыта», «ростовского опыта». Но дело было, конечно, не столько в географии, сколько в идеях познавательной самостоятельности, активности, рациональной организации школьного урока, находивших оригинальные формы деятельности.

Что касается психологии (даже педагогической), выскажу собственное мнение. Реальное влияние на практику психология должна оказывать, прежде всего, через педагогическое переосмысление найденных в психологии фактов. Своего рода «корпоративный спор» между педагогами и психологами заставляет настаивать на том, что психология должна прямо влиять на практику обучения и воспитания. Это в меньшей степени относится к социальной психологии, которая стала интенсивно развиваться, прежде всего, во время и после «хрущёвской оттепели».



Многое в академии было сделано по проблеме обучения и развития, особенно применительно к начальной школе. Ещё и сейчас спорят, не привели ли эти работы, в экспериментальном плане показавшие огромные резервные возможности раннего обучения абстракциям, к искусственному усложнению учебников, а детей к перегрузке. С перегрузкой, кстати, тоже давно боролись, ещё в досоветские времена. Например, в числе одного из недостатков предреволюционной российской школы в книге с очень интересным названием «Мысли, чаяния и опасения по поводу предстоящей реформы среднего образования в России» (Павлов М.П. М., 1915) называлась именно перегрузка. Но многое сохранилось и даже переживает сейчас как бы своё второе рождение — я бы отнёс сюда, например, идеи и разработки Л.В. Занкова. Через все годы прошла идея проблемности в обучении, причём её оценка (как, впрочем, и других идей, например, программированного обучения), в разное время колебалась от панацеи от всех бед до попыток найти проблемности разумное место в учебном процессе. «Проблемой проблемности» в обучении занимались, кстати, охотно и небезуспешно и педагоги, и психологи.

*Во все периоды развития академии большое внимание уделялось воспитанию.* Сначала эти исследования проводились в НИИ теории и истории педагогики, много позднее был создан НИИ общих проблем воспитания. Если брать самый последний период — уже РАО, — то проблемами воспитания в той или иной связи занимались Институт развития личности, Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании, Институт педагогических инноваций, Институт социальной педагогики и другие исследовательские учреждения. И здесь прослеживается определённая динамика. В первые годы в НИИ общих проблем воспитания акцент делался на очень конкретных аспектах проблемы, исследователи старались довести работу до подробного расписывания направлений и технологических приёмов воспитания. Так, например, школам было рекомендовано построить примерное содержание воспитания школьников. В годы перестройки и позднее это примерное содержание многими критиковалось: и за излишнюю идеологизированность, и за саму подробность, оставлявшую мало простора для учителя. Думается, такой однозначной оценки дать нельзя. Гиперидеологизация, конечно, была, как была она во всём. Что же касается степени подробности, доведения «методических работ» до весьма конкретных случаев, то стоит познакомиться, например, с английскими публикациями последних лет, чтобы убедиться: и там так называемому «социальному и личностному образованию» уделяется очень большое, всё большее внимание, учителям предлагаются достаточно подробные руководства.

В 1998 году был создан Институт семьи и воспитания, ориентированный, прежде всего, на воспитание в самом широком его понимании.

Всем помнится конфронтация «педагогики требований» и «педагогики сотрудничества». Задолго до этой конфронтации мысли многих о том, что учащийся — не только объект, но и субъект вос-

питания, поражали своей крамольностью. Затем всё перешло на как будто единственно возможные субъект-субъектные отношения. В ретроспективе становится вполне ясно то, что не просматривалось в пылу борьбы, что было затемнено также и вполне очевидным личностным противостоянием. В авторитарном обществе трудно себе представить иную педагогику, чем педагогику жёстких требований, и в этом плане демократизация вызвала к жизни партнёрские, сотруднические отношения всех участников воспитательного процесса. Но столь же ясно, что это не отрицает ни авторитета, ни требования в педагогике: всё дело в основе авторитета и в мере, соотношении сотрудничества и требования. И, конечно, как это всегда бывает при смене социальных парадигм, меняются цели воспитания; теория здесь, как правило, не успевает за жизнью, что и испытала на себе академия. После XXII съезда КПСС, провозгласившего очередную программу партии, на многие годы цели воспитания были определены «моральным кодексом строителя коммунизма». То, что современная молодёжь знает только из истории и часто в её карикатурном изложении, люди старшего и среднего поколений видели в плакатном варианте в ленинских комнатах воинских частей, в красных уголках колхозов, в городских клубах, в студенческих общежитиях, в школах, в заводских цехах — везде. И нельзя сказать, что в них всё было плохо.

Напротив, всё было идеально хорошо. Но именно это и контрастировало с жизненной практикой: ко времени появления «кодекса» разрыв слова и дела достиг поистине критической точки. И сложилась парадоксальная ситуация. С самых высоких трибун провозглашались высокие идеалы, педагоги профессионально трансформировали их в цели и технологию воспитания, школы составляли с помощью и по рецептам учёных планы воспитательной работы с многими направлениями, проводились специальные классные часы и внеклассные мероприятия. Но фактически эффективность воспитания была низка. Пристойное поведение подростков, относительно низ-



кий уровень преступности молодёжи обес­печивались больше авторитарными, часто репрессивными методами власть предержащих, нежели системой образования и воспитания. Хотя вполне отрицать роль социалистического идеала в воспитании и в жизни молодёжи тех лет, как это нередко делается теперь, на мой взгляд, нельзя. Например, не только по книгам, но и по воспоминаниям реальных участников и наблюдателей событий можно сказать, что построение «Магнитки», освоение целинных и залежных земель вызывало у очень многих подлинный энтузиазм. Они не только были движимы погоней за длинным (не таким уж, кстати, и длинным по нынешним меркам) рублём. Когда в период перестройки авторитарные и репрессивные методы ушли, идеалы были развенчаны, мы стали быстро догонять мировой уровень молодёжной преступности, и у нас в этом отношении стало «всё как у людей».

Интересно поставить несправданный вопрос: могли ли педагоги «предотвратить» такое развитие событий? Думается, нет. Если слово в школе и дело в жизни учат разному, школьная педагогика всегда проигрывает, и не по вине педагогов-учёных, и в ещё меньшей мере — по вине учителей.

*В годы перестройки весьма заметным явлением стало педагогическое новаторство, хотя, конечно, новаторы были и раньше.* И здесь время всё расставило на места. Да, действительно, была определённая недооценка педагогов-новаторов со стороны АПН СССР и Министерства просвещения. И всё же именно в изданиях академии появились книги новаторов с предисловиями и комментариями учёных академии.

На рубеже 90-х вслед за «новым политическим мышлением» возникла правильная идея — усилиями отдельных новаторов при всей их важности проблемы школы не решить, нужно «новое педагогическое мышление»; появились и публикации, с различной степенью подробности обозначающие эту новую реальность. Трудности постперестроечного периода сняли остроту с проблемы педагогов-нова-

торов, но по-прежнему актуальной остаётся проблема педагогических инноваций. В теоретическом плане мы здесь запоздали: и термин, и соответствующее направление исследований возникло в Западной Европе и США в середине 60-х годов. Но хорошо, что, по крайней мере, сейчас ведётся целенаправленная работа по созданию новых образовательных технологий, особенно в регионах. РАО всячески поддерживает такие серьёзные начинания, как конкурсы «Учитель года», конкурсы экспериментальных площадок; её сотрудники энергично работают над созданием региональных программ образования. Региональная проблематика — в принципе новое явление, которое трудно было бы себе представить в годы, когда единообразие, унификация заставляли как-то забыть, что СССР — это одна шестая часть суши, и на всём этом огромном пространстве единообразие не только не нужно, но просто невозможно.

В академии всегда охотно занимались историей педагогики — и отечественной, и зарубежной. Понятно, что на ранних этапах трудно было избегать упрощённого социологизаторства, и дань ему была отдана. Вместе с тем за подчас дежурными схемами нередко скрывались тщательно отобранные, умело и глубоко комментированные факты. К сожалению, закрытость архивов и здесь накладывала ограничения, некоторые имена и события история педагогики открывает для себя впервые лишь сейчас, в последние годы. Серьёзные переоценки сделаны и в истории психологии.

Ещё большие трудности испытывали компаративисты. Сам термин в отечественной педагогике стал применяться не ранее середины 80-х годов, во всяком случае, в печатных работах. Чаше речь шла о «критическом изучении зарубежного опыта», а мера критичности была строго пропорциональна политическим отношениям с той или иной страной; всё буржуазное, естественно, требовало суровой критики. Считаю, что нельзя ставить в вину нашим ранним компаративистам то, что в их работах использовалось в основном контрастное письмо: не всем суждено быть героями. Но объективность требует отметить, что потери от искусственного изоляционизма, высокомерной критики с позиций «нового высшего этапа развития педагогической мысли» были достаточно большими. Это прежде всего касается недоучёта многих конкретных разработок и идей только потому, что они возникли «там».

Академия на всех этапах достаточно хорошо выполняла свою роль прикладного плана: была основным «поставщиком» учебников и методических материалов для школы. Обычно подготовка учебников не входила в планы НИР, она была как бы за кадром по вполне прагматичной причине — за учебники авторы получали гонорары. Основная масса учебников для школы была подготовлена членами или сотрудниками академии. Академия всегда занималась школоведением, а в последние годы существования союзной академии был создан Институт экономики и управления образованием. Это были годы, когда командно-административная система управления уже давала сбои, вскоре наступила и перестройка с её демократическими устремлениями.



Соответствующие исследования в полной мере отразили и эти устремления, и трудности разрыва с глубоко укоренившейся директивностью в системе управления.

В первые годы работы АПН РСФСР занималась только школой. Уже в союзной академии было создано отделение профтехобразования, а сейчас объектом исследований является вся система непрерывного образования: от дошкольной педагогики до последипломного образования, образования взрослых и повышения квалификации. Нельзя, конечно, утверждать, что все подсистемы одинаково полно обеспечены в научном отношении. Приоритет школы несомненен, и это правильно: школа является всё же основой образования. Лишь в последние годы восстановлена роль исследований по начальному и дошкольному образованию. Значительно меньше исследований по высшей школе, по среднему профессиональному образованию. Совершенно утрачена проблематика подготовки рабочих на производстве, хотя в последние годы существования АПН СССР работал соответствующий институт. Частично это восполняется Ассоциацией профтехобразования, работающей в контакте с академией. Очень плодотворно работают психологи. И по традиционной психологической проблематике, и по таким относительно новым проблемам, как психологическая служба в школе, психологическая поддержка в экстремальных ситуациях. В течение всех лет существования академии отмечается продвижение к комплексности, междисциплинарности исследований. Это движение имело место даже до того, как возникли сами термины, на очень ранних этапах. Но работа впереди ещё очень большая.

Планирование и координация НИР, принципы и механизмы финансирования работ и проектов — это тоже не только практические задачи, но и научные проблемы. Академия — самоуправляемая организация и должна, соответственно, сама и без подсказки решать эти вопросы. В академии был опыт внутриакадемического конкурса проектов, был и есть опыт привлечения внебюджетных источников финансирования, помощи сотрудникам и членам академии в подборе грантов и оформлении заявок на них. Но в общем объёме финансирования всё это занимает явно недостаточное место.

Трудно решается вопрос о финансировании региональной проблематики. Основная трудность — разделить (в принципе и по механизмам финансирования) исследования, которые имеют общероссийскую направленность, хотя выполняются в конкретном регионе, и те, которые определяются конкретными потребностями этого региона. Первоначальная идея состояла в том, чтобы «чисто» региональные исследования финансировались регионом; это, к сожалению, достигается лишь частично, а иногда и само разделение затруднено, почему и слово «чисто» приходится брать в кавычки.

Сложным остаётся вопрос о взаимоотношениях академии с её экспериментальными школами. Один вопрос не может быть решён силами только самой академии — финансирование школ,

основная часть которых в Москве. Академия как российская (федеральная) организация, хотя и находящаяся в Москве, всё время опаздывает с повышением зарплат учителям своих школ, с предоставлением льгот учащимся, поскольку средства на это ей не выделяются. Отсюда и другие трудности — школы вынуждены искать варианты, в том числе внебюджетные доходы. Реально это связано, как правило, с изъятием школьных площадей, ухудшающим условия работы, а иногда и не очень желательным соседством. Но есть и собственно педагогические проблемы. Одна из них — в какой мере и как использовать наработки учёных академии в её школах. Известно, что «массированное» внедрение новшеств не всегда полезно для школы, она не успевает их «переварить»; с другой стороны, понятны и трудности «дозирования» новшеств.

Конечно, научное влияние академии должно распространяться не только на её немногие экспериментальные школы. Сейчас возникло и возникает много негосударственных школ с самыми разными названиями; многие называют себя инновационными школами — с должным основанием или без него. И вот на эти школы академия, как организация, оказывает недостаточное влияние, хотя некоторые учёные академии помогают им. В последнее время связи академии с такими школами стали теснее, но пока ещё мы находимся в начале пути.

Определённое продвижение есть в области образования и культуры. Если раньше речь шла только об эстетическом воспитании, сейчас вопрос стоит шире — о путях интеграции человека в мир культуры. Правда, общая ситуация в стране, коммерциализация культуры создают в этом отношении немало препятствий, и не все они могут быть преодолены силами педагогов и педагогики. Но работа эта началась ещё в последние годы деятельности АПН СССР и последовательно продолжается в РАО.

С чем же пришла академия к концу XX — началу XXI века? Каковы ближай-



шие перспективы? Ответы на эти вопросы возможны с разной степенью подробности. Чтобы удержаться в рамках статьи, обратимся к постановлению расширенного заседания Президиума РАО (от 9 апреля 2003 г.) о её работе в 2002 году и плану важнейших исследований на 2003 год. В этом постановлении, в частности, подчёркнуто, что «Российская академия образования осуществляет междисциплинарные фундаментальные исследования, направленные на качественное обновление педагогической науки в интересах современной образовательной практики».

В рамках 18 Комплексных программ РАО осуществлялись фундаментальные и прикладные исследования, ориентированные на теоретическую и практическую разработку таких ключевых задач, как обеспечение качества образования и его доступности, преемственности различных уровней профессионального образования, обновления системы воспитания, укрепления здоровья обучающихся, подготовки кадров для современной системы образования. Наибольшее внимание в экспериментальных исследованиях уделялось проблемам модернизации содержания образования, разработке и проверке новых психолого-педагогических и информационных здоровьесберегающих технологий, средств обучения и воспитания. На основе результатов этих исследований подготовлены комплекты учебников, учебно-методических пособий и рекомендаций для учителей, учащихся, их родителей.

С 2002 года проводятся целенаправленные исследования по новой Комплексной программе «Научно-методическое обеспечение эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования». Поиск и разработка новых современных стратегий организации образовательного процесса, подготовка инновационных средств обучения, проверка содержания учебников и учебных пособий осуществляются педагогами-исследователями в академических экспериментальных

школах под научным руководством сотрудников институтов и центров РАО. Результаты этой работы одобрены на совместном заседании Коллегии Минобразования России и Президиума РАО в мае 2002 года.

Институты академии участвуют в реализации 47 федеральных и региональных программ. В рамках 9 Комплексных программ РАО осуществлялись проекты совместно с иностранными специалистами. По результатам выполненных в 2002 году педагогических, психологических, физиологических, социологических и междисциплинарных исследований, разработки проблем экономики и управления образованием подготовлены 1072 научные работы общим объёмом 4615,8 п.л. Среди них 172 концепции и монографии, 529 программ, учебников и учебно-методических пособий, 160 научных, аналитических докладов и отчётов. Премиями Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации в области образования за 2001 год награждены 15 сотрудников и членов академии.

Скорректирована общая стратегия развития РАО в направлении решения актуальных задач образовательной политики, разработки национально значимых проектов, оптимального сочетания фундаментальных и практико-ориентированных исследований. Активизирована деятельность совместного с Минобразования России Координационного совета по проблемам научных исследований в области образования. Научная деятельность РАО в 2002 году получила положительную оценку Председателя Государственной Думы, Председателя Совета Федерации, Комитета Государственной Думы по образованию и науке Федерального Собрания Российской Федерации, Председателя Правительства РФ.

Проведена инвентаризация научных учреждений, осуществлён системный анализ достигнутых научных результатов, финансово-экономического и имущественного состояния, кадрового потенциала академии. Разработана и реализуется программа реструктуризации научных учреждений. Создаётся система внутренней академической аккредитации научных учреждений, что позволит повысить требовательность к их деятельности и научным результатам. Продолжается разработка механизмов финансирования исследований на основе конкурсной системы планирования и реализации научных проектов.

В 2002 году создан Издательский дом Российской академии образования, объединивший ряд издательств. В результате возросло число и повысилось качество издаваемой научной и учебно-методической литературы, основных периодических изданий, выпускаемых академией. Расширилась издательская деятельность, осуществляемая и отдельными учреждениями РАО.

Учёные РАО принимают непосредственное участие в реализации научных результатов академии, работая в составе ряда советов и комиссий федеральных органов власти. В процессе организации и проведения научных исследований мы взаимодействуем с РАН, отраслевыми академиями, имеющими государственный



## СУВОРОВСКИМ УЧИЛИЩАМ — 60 ЛЕТ



Год, начавшийся со Сталинградской победы, стал переломным годом в истории Великой Отечественной... 21 августа 1943 года было подписано историческое постановление Совета Народных Комиссаров и ЦК ВКП (б) об образовании специальных военно-учебных заведений, созданных по типу кадетских корпусов дореволюционной России — Суворовских военных училищ. Имя великого русского полководца А.В. Суворова было присвоено училищам по личному распоряжению И.В. Сталина, который отвергнул предложение назвать училища «сталинскими». Первыми суворовцами стали дети воинов Красной Армии, а также дети героев, павших на полях Великой Отечественной.

Вот уже шестьдесят лет, наряду с общим средним образованием, суворовцы получают военные и военно-технические знания, необходимые для дальнейшего успешного обучения в высших и средних военно-учебных заведениях, для офицерской службы... Суворовские училища давно зарекомендовали себя кузницей элитарных кадров Вооружённых Сил Советского Союза и России, а также МВД и ФСБ. Офицеров, чья юность прошла в алых погонах, отличает особое чувство преемственности с великими традициями А.В. Суворова и воинов-победителей Великой Отечественной... Незабываема роль Суворовских училищ в преодолении послевоенной детской беспризорности. Суворовские училища стали лабораторией, в которой развивались и развиваются традиции А.С. Макаренко, в которой родилось немало перспективных педагогических методик.

Мы поздравляем со славным юбилеем всех педагогов, чья учительская биография связана с историей Суворовских училищ, и надеемся на новые встречи с Вами на страницах «Народного образования». Поздравляем и выпускников СВУ всех поколений — тех, кому дорого суворовское братство, кто служил и служит Родине в наши нелёгкие годы.

Первые Суворовские училища (1943 г.):

Краснодарское (Майкоп), Новочеркасское, Сталинградское (Астрахань), Воронежское, Харьковское (Чугуев), Курское, Орловское (Елец), Калининское, Ставропольское. **НО**

статус, научными, общественными и другими организациями, университетами, педагогическими вузами, школами, учреждениями начального и среднего профессионального образования страны.

Система отечественного образования находится сегодня в крайне сложных условиях и во многом отражает те процессы, которые происходят в обществе. Сегодня идёт очень острая дискуссия о будущем нашего образования. Мы не можем согласиться со снижением общедоступности качественного образования, ростом социального неравенства в сфере образования, необоснованным расширением сферы платных услуг. Нас крайне беспокоят те социальные патологии, которые происходят в настоящее время в детской и молодёжной среде.

И вместе с тем последние годы стали исключительно важными в формировании концептуальных основ развития российского образования на долгосрочную перспективу.

Активно участвуя в этой многогранной работе, Российской академии образования удалось сформировать свою обособленную стратегию научной деятельности, сориентировать её результаты на потребности не только образовательных учреждений, но и запросы федеральных и региональных органов власти.

Вместе с Министерством образования академия участвовала в разработке таких основополагающих государственных документов, как Национальная доктрина образования и Федеральная программа развития образования. Многолетние научные разработки РАО получили отражение в Концепции структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе, а также в Концепциях содержания образовательных областей. Принятая система стратегических положений и принципов организации исходит из признания приоритета образования в государственной политике и направлена на вывод российского образования на качественно новый уровень. **НО**