

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ДИЛЕММА УШИНСКОГО¹

В статье рассматривается проблема соотношения педагогической науки и искусства в наследии великого педагога К.Д.Ушинского. Автор статьи называет проблему «дилеммой Ушинского» и доказывает ее значимость в решении задач современного образования.



Я.С. Турбовской

Ключевые слова:

дилемма Ушинского, сопоставление педагогики и искусства, проблема «педагогика – наука или искусство».

Константин Дмитриевич Ушинский – великий педагог-ученый, чье наследие является не только фундаментальной основой отечественной педагогики, но и источником ее развития на современном этапе и в современных условиях.

Это – объективная констатация факта научной состоятельности ряда его идей, которые и по сей день будоражат исследовательскую мысль, причём по самым основным, жизненно важным проблемам. Но необходимо, как это ни странно, признать, что при всём неформальном и искреннем уважении к этому великому отечественному педагогу мы не находим путей воплощения в жизнь, к примеру, его

¹ **Дилемма** –1. Лог. суждение, в котором предмету приписываются два противоречивых признака, исключающих возможность третьего. 2. Вид умозаключения, посылками которого являются **гипотетические суждения** (выделено мной – Я.Т) и дизъюнктивные суждения. **Дизъюнкция** – Лат. разобщение 1. Логический эквивалент союза «или». 2. Логическая связка, образующая из двух высказываний сложное высказывание, которое является истинным, когда истинен, хотя бы один из дизъюнктивных членов. Новый энциклопедический словарь, М.2013, с.408

Философия образования: Дилемма Ушинского |

судьбоносного призыва об отношении к русскому языку не просто как к учебному предмету, а как к фундаментальной основе исторического бытия народа, как предмету «главному, центральному, выходящему во все другие предметы»(2). Именно историческая необходимость кардинального – по Ушинскому! – изменения отношения к учебному предмету «Русский язык» побудила меня к созданию книги «Русский язык: между неприязнью и любовью».

В статье, посвящённой юбилейной дате великого ученого, я хотел бы специально остановиться на фундаментальной проблеме, системно прорабатываемой великим педагогом, требующей и от нас своего исторически обусловленного осмысления. Речь идет о проблеме, имплицитно содержащей фундаментальную совокупность задач, от постановки и решения которых зависит реальная эффективность *управляемого* развития образования. Проблема эта – соотношение педагогической науки и искусства.

Истины ради, надо признать, что не Константином Дмитриевичем впервые высказана мысль о прямом сопоставлении педагогики и искусства, но именно им она была активно воспринята и так буквально *провидчески оценена*. Именно Ушинский отнесся к этой проблеме не только как существующему в реальной действительности явлению, несомненно, заслуживающему аналитического рассмотрения, но и как содержательной основе решения задач, стоящих перед отечественной педагогикой, и особенно – проблем, связанных с поисками путей укрепления связей между теорией и практикой, путей повышения профессионального мастерства учителя.

Фундаментальную значимость проблемы соотношения педагогической науки и искусства, названной мною «дилемма Ушинского», отметил ещё в 1895 г. другой выдающийся исследователь – П.Ф.Каптерев. И не просто отметил, а, как и многие другие исследователи, попытался приблизиться к ее решению. И причиной, побудившей серьёзного учёного обратиться к «дилемме Ушинского», была не столько её изначальная противоречивость, сколько реальное развитие педагогики, настоятельно требовавшей системного осмысления своих фундаментальных основ. П.Ф.Каптерев, исходя из потребности времени, вносит свою лепту в разрешение сформулированной К.Д.Ушинским проблемы, доказывая её непреходящую значимость.

Особого внимания заслуживает то, что в обращении К. Д. Ушинского к этой проблеме есть нюанс, показывающий особенности личности великого исследователя. Так, впервые поставив её перед отечественными педагогами в предисловии к своему фундаментальному труду «Человек как предмет воспитания», он впоследствии во многих своих лекциях и статьях, к примеру,

«Лекции о камеральном образовании» (1846-1848) , «О пользе педагогической литературы» (1857), «О народности в общественном воспитании» (1857) и др. раз от раза пытался приблизиться к её аналитическому осмыслению.

И в этих попытках, что чрезвычайно важно отметить, каждый раз он приходил *к разным по смысловым уточнениям ответам*. Это значит, что каждый раз он обращался к этой проблеме как объективно предоставляемой педагогике возможности, образно говоря, всмотреться в себя, понять свою предметную сущность. То он утверждал, что педагогика, как и медицина, не является наукой, то приписывал всем наукам исторически изменяющийся объект исследования, то видел предназначение науки в поисках истины, а то – в обязательном служении практике и реальным жизненным потребностям. И с позиций этого смыслового разнообразия педагог не только считал возможным, но и необходимым широко пользоваться возможностями искусства, раскрывающего перед человеком реальную возможность извлечения необходимых выводов, опережающих его личный жизненный опыт. При этом К.Д Ушинским неизменно подчёркивалось принципиальное различие между научным знанием и искусством, состоящее в том, что выводы науки имеют объективный характер, а искусства – изначально субъективный. *Разные* высказывания К.Д.Ушинского приведены с одной методологически важной целью: подчеркнуть, как настойчиво на протяжении многих лет, не страшась неодолимо возникающей противоречивости в собственных высказываниях, он упорно подчинял себя исключающему всякую суетность научному познанию. Доказывал тем самым – себе и другим – как должно честно идти по избранному пути, не принося в жертву своему самолюбию и ложному авторитету стремления к истине. И именно жизненный путь великого отечественного педагога доказывает, что сам факт уточнения учёным своего прежнего вывода, а то и принципиального изменения той или иной научной формулировки является самым высоким в своей объективной значимости проявлением принципиальности, самокритичности и – что особенно важно – исследовательского углубления в проблему.

И то, что в этом аспекте методологически значимо и что, казалось бы, должно быть поставлено в заслугу признанному учёному, было оценено известным советским педагогом, вице-президентом АПН СССР Н.К.Гончаровым как отсутствие последовательности в решении вопроса о педагогике как науке и искусстве. Абстрагируясь от жёстких идеологических требований, которым следовал учёный в СССР, в данном случае – Н.К.Гончаров, считаю важным выделить в его высказывании другой не потерявший своей актуальности аспект: в его отношении к творчеству

Философия образования: Дилемма Ушинского |

Ушинского наличествует не только и не столько формально критически неопровержимая констатация «проявленной непоследовательности», сколько осознаваемая необходимость следования методологической установке: вывод, точка зрения, суждение, т.е. всё адресованное массовому читателю должно быть простым, однозначно понимаемым и без какой бы то ни было содержательной усложнённости. Печатное слово призвано формировать в сознании читателя тот уровень содержательной определённости, который исключает сомнение, смысловую неопределённость и сумятицу. Научное знание, добытое исследователем и используемое в учебном процессе, изначально призвано решать только одну задачу – адекватного усвоения программно утверждённых знаний. И поэтому с историческим наследием учёного, как правило, поступали двояко: либо по своему усмотрению отбирали только то, что считали нужным, либо корректировали ту или иную его позицию, формулировку, придавая последним требуемый уровень определённости и простоты. И противоречивая проблема «педагогика – наука или искусство» не была лишена именно такого отношения к себе.

В результате такой «простоты» из объекта научного познания проблема переместилась в область выявления возможностей сугубо прикладного использования. И этот вывод, к сожалению, представлен почти в каждом учебнике по педагогике, фундаментальных работах и статьях.

Вот только некоторые примеры.

«Искусство – знание дела. Само дело, требующее такого умения, мастерства...» (7).

«Педагогика фиксирует типичные обстоятельства и типичные трудности, содержит богатый арсенал педагогических средств, анализирует условия их успешного применения. Педагог – мастер извлекает из этого богатства то, что ему требуется: применительно к особенностям каждого индивидуального случая он действует творчески»(5).

Поиск формулировок, максимально адекватных категории «искусство», изначально увязывался с практической деятельностью и как бы служил важной, но единственной цели – повышению качества профессиональной творческой деятельности. И, таким образом, «дилемма Ушинского», лишившись своей содержательной неопределённости, стала всеми разделяемой теоретической основой для непрерывного повышения профессионального мастерства и эффективности образовательного процесса.

И не только остались в стороне попытки великого педагога проникнуть в глубинные связи педагогики и искусства, но и исчезла какая бы то ни было необходимость возвращаться к этой проблеме. Зачем? Ведь и так всё

ясно. И найденное, всех устраивающее объяснение, служащее повышению эффективности функционирования отечественного образования, помогает формировать эмоционально важное отношение учителя к своей профессиональной деятельности.

И всё же. Ведь если педагог, поставивший перед образованием эту дилемму, не только не ограничился таким её решением, а упорно продолжал доискиваться её иных смыслов, то в этом упорстве нельзя не видеть и другого – понимания необходимости более углублённого проникновения в столь сложную проблему. И найденный современной педагогической мыслью вариант её содержательного упрощения, пусть даже сведенный к действительно продуктивной цели, всё-таки не может и, наверное, не должен оставаться единственным. Ведь сводить категорию «искусство» только к одной и не самой существенной трактовке, значит, не хотеть стремиться решить поставленную задачу.

В качестве отправной точки в поисках решения могут быть поставлены вопросы: «Почему такая дилемма была сформулирована и почему из множества определений категории «искусство» впоследствии было выбрано не самое основное, связанное с необходимостью продолжения научного углубления в дилемму Ушинского?»

К сожалению, на эти вопросы нет исчерпывающих ответов. Но у них одна объективная основа: с одной стороны, историческое развитие разных наук, потребовавшее от каждой из них, и, следовательно, от педагогики и методологического самоосмысления, с другой – очевидная дуалистичность природы педагогики как знания и как практической деятельности. Созданные в государстве условия, определившие его отношение к разным наукам, и действительно принципиальное отличие педагогики от других наук, побудили именно так поставить проблему.

Педагогике потребовались официально признаваемые доказательства своей принадлежности к науке, и все, заинтересованные в таком государственном признании, делали для этого всё от них зависящее. Формальные требования к педагогике, от соответствия которым многое в её реальном бытии зависело, не позволяли оставаться в неопределённости, и всё было направлено на однозначность разрешения поставленной великим педагогом дилеммы: педагогика – наука, и любое рефлексирование по поводу её существенных особенностей не только излишне, но и просто – неуместно.

А на второй вопрос: для чего понадобилось формулировать противопоставление педагогики искусству – ответы могут быть разные. С этих позиций представляется уместным и такое очевидно гипотетическое объяснение.

Философия образования: Дилемма Ушинского |

Существенную роль в возникновении такого противопоставления играет генетическая природа педагогики, появляющейся в действительности и как теория, и как практическая деятельность. И эта дуалистичность, существующая как объективная данность, сразу же ставит педагогическое знание в прямую и неформальную зависимость от степени содержательности и определённости ответов на вопросы, возникающие непосредственно в практической деятельности. Таких ответов у педагогики как науки – в нужном качестве и количестве – не было и нет, к сожалению, по сей день. И – в результате – многое не поддающееся строгому научному объяснению вынужденно не только перекадывалось на плечи учителя, но и оправдывалось метафоричной терминологией: «творчество», «мастерство», «интуиция» и т.д. А эти термины, используемые в образовании, – отражение об-разной природы искусства.

Таким образом, дилеммное соотношение педагогики и искусства, с одной стороны, определялось дуалистичностью педагогики, с другой – возникающей возможностью объяснения множества, хотя и собственно педагогических, но трудно поддающихся строгому теоретическому определению явлений.

«Дилемма Ушинского» объективно отражала реальную сложность объекта педагогической науки и тем самым не только становилась методологической основой необходимого научному и массовому сознанию объяснения его явной противоречивости, но и была очень важной попыткой познания и аналитического проникновения в столь сложное явление.

Надо признать, что научное приближение к истине никогда не было победной поступью, избавленной от каких бы то ни было ошибочных взглядов и позиций. Но одна закономерность не знала исключений: любое истинное или неистинное теоретическое положение всегда определялось объективно заявляющей о себе социальной потребностью и возникающими исходными установками, определявшими направленность рефлектирующего научного сознания. И это дилеммное столкновение разных мнений и теоретических взглядов не столько было откровенным проявлением отражённого в разных формулировках субъективизма, сколько явным или неявным столкновением разных целевых установок, с позиций которых тот или иной исследователь формулировал своё мнение и своё понимание проблемы.

И если для Константина Дмитриевича сама постановка проблемы соотношения педагогики и искусства была предметом исследовательского стремления к познанию, то для многих исследователей цель была лишена такой разноаспектной сугубо исследовательской направленности. Во гла-

ву угла встала принципиально другая задача: раскрытие возможностей извлечения из этого противопоставления сугубо прикладных выводов и рекомендаций. В результате разработанная совокупность адресованных учителю рекомендаций, откровенно носящих характер метафор, продолжает определять не только общественное, но и профессиональное мнение и теоретиков, и практиков. И ни у кого не вызывает возражения весь набор терминов, призывающих к повышению профессионального мастерства, оцениваемого как проявление искусства. Это всеобщее согласие, с одной стороны, отражает факт – теперь уже многовекового – признания фундаментальной значимости сформулированной К.Д.Ушинским идеи, с другой – столь же неопровержимую доказательность её целенаправленного, методологически одностороннего использования для достижения сугубо прикладных целей.

Конечно, объяснение изначально сложной природы воспитания ссылкой на органичность связи с искусством как творческой деятельностью несравненно лучше, чем отсутствие какого бы то ни было объяснения вообще. Тем более что на эмпирически-просветительском уровне такого рода объяснения, несомненно, продуктивны. И именно этим можно объяснить многолетнее использование педагогами идеи, названной мною «дилеммой Ушинского».

Активное бытие в научном сообществе термина, определения, формулировки – явление, к сожалению, методологически недостаточно отрефлексированное. С этими вербальными константами исторически происходят удивительные метаморфозы, сущностно изменяющие их содержательность, вплоть до наполнения диаметрально противоположным смыслом.

Термин и понятие, пополнив арсенал фиксируемого знания, с одной стороны, несомненно, оказывают своё влияние на развитие науки, но с другой – сами попадают в прямую зависимость от её развития, приводящего к обогащению или изменению его первоначальной содержательной определённости. И хотя этому неопровержимому факту может быть множество объяснений, правомерно гипотетически утверждать, что определяющую роль в этих содержательных изменениях научной категории играет её *смысловая ёмкость*.

Если понятие и термин продолжают существовать в науке, то не отрицаема и роль потенциальных возможностей их содержательного обогащения. Правомерность такого вывода в том, что многие появившиеся в своё время термины не вписались в контекст исторически развивающегося научного знания. Именно с этой методологически значимой позиции фундаментально важна и научно продуктивна «дилемма Ушинского».

Феномен инсайтного прозрения. В развитии науки происходят изменения, обуславливаемые и формулировкой неопределённостью понятия, которая становится стимулом для его дальнейшей методологической проработки, и осознанием необходимости методологического «вписывания» этого понятия в существующий категориальный тезаурус.

Одним из ярких примеров такого рода содержательной неопределённости и может рассматриваться «дилемма Ушинского»: *педагогика – наука или искусство.*

Педагоги, пытаясь разобраться в этой сложной проблеме, как известно, в бесконечных дискуссионных спорах занимали разные позиции, сведя, в конечном итоге, проблему не к искусству и не к науке, а к *искусности* как проявлению в любой практической деятельности «мастерства» и «творчества». Благодаря «дилемме Ушинского» возникла в педагогике ситуация, схожая с той, которая долгое время существовала в физике. Эфирное пространство рассматривалось и как корпускулярное, и как волновое образование. И в пределах именно такой дилеммной постановки возможны были, как представлялось, только две взаимоисключающие крайние позиции. Либо – одно, либо – другое. И только появление теории более высокого уровня обобщённости – квантовой механики как более общей теории позволило снять это противоречие.

Нечто подобное произошло и в педагогике. Разработка концепции философии образования, с позиций которой образование является рукотворно и целенаправлено *сотворяемой действительностью*, создала методологические предпосылки для принципиально иного рассмотрения поставленной К.Д. Ушинским проблемы. И в результате «дилемма Ушинского» обнаружила принципиально новые, не сводимые к искусности и профессиональному мастерству смыслы. И их суть в том, что любые формы искусства – спектакль, роман, фильм, возникающие и начинающие своё существование в социуме как объективная данность – это тоже *сотворённая, ранее не существовавшая действительность*. Причём – особая, являющаяся не только воплощением замысла и творческого воображения художника, но и новым, ранее не существовавшим миром людских поступков и отношений, в котором действуют правила и законы, не всегда и не во всём зависящие от создателя, а иногда даже противоречащие ему. Произведение искусства – это рукотворно созданное особое *пространство*, в пределах которого действуют определённая логика и ею же порождаемые закономерности.

Известное откровение А.С. Пушкина: «Вообрази, какую шутку выкинула со мной Татьяна: замуж вышла», – пожалуй, в полной мере отражает незави-

симость героев произведения от авторских намерений и воли. Именно это высказывание поэта–мыслителя приобретает не только для искусства, но и для отечественного образования особую методологическую значимость. И как бы раскрывает фундаментальную актуальность поставленной Ушинским проблемы, к сожалению, нередко остающейся в стороне от принимаемых в отечественном образовании управленческих решений. И чему по сей день, к сожалению, не придаётся необходимая адекватная значимость.

И столь нелицеприятная оценка, выраженная в этом выводе, не сводится к справедливости критического упрёка. Не всё в оценке реальной действительности должно сводиться к линейной однозначности «хорошо-плохо», «правильно-неправильно». Большое, как известно, «видится на расстоянии».

Многочисленные попытки отечественных писателей найти связи между личностью писателя и созданными им художественными образами, несомненно, правомерны и жизненно обусловлены практикой художественного творчества, понятны, но они – про другое. Признание же самого создателя романа, в оценке с научных позиций, несомненно, имеет свою особую, по сути, фундаментальную, методологическую значимость. Ибо в нём есть то, что превращает фразу в провидческое проникновение в суть художественного произведения как особой *живущей по своим законам* действительности.

И именно из этого гениального откровения с неопровержимой убедительностью вытекает, что в контексте *создаваемого* художественного произведения как *определяемого временем, особенностями пространства*, в котором действуют вымышленные автором герои, всё происходящее определяется не только авторским замыслом, но и их личностными особенностями. И поэтому художественное произведение, будучи изначально проектно сотворяемой *вторичной* действительностью, только в той степени является *произведением искусства*, в какой созданные авторским воображением герои живут и действуют *в пределах этого пространства* в соответствии *со своими личностными особенностями, потребностями и пристрастиями*. Т.е. становятся художественными образами, которые как *живые выразители времени входят в сознание и культуру человечества*.

С этих позиций искусство, будучи специфической формой отражения, т.е. *сущностного познания действительности*, является особым *знанием*, объективная значимость которого, как и научного знания, в бытии и развитии человеческого сообщества фундаментально неопределима. И тот факт, что искусство вариативно и его генетические связи с социумом многозначны,

а формы проявления безграничны, не может перечеркнуть его роли как ни с чем не сравнимого и ничем другим не заменяемого средства *познания и освоения мира*².

Признание необходимости выделения познавательной предназначенности искусства в соотнесении с педагогикой создаёт предпосылки для наполнения «дилеммы Ушинского» принципиально новым – но потенциально наличествующим и не сводимым к «искусности» и «мастерству» – смыслом. И его суть именно в том, что педагогика – *и искусство, и наука*. И дело здесь не в рефлексивно логическом признании за педагогикой и искусством этого органического и неразрывного единства, а в принципиально новой содержательно-смысловой значимости этого единства. Для этого необходимо раскрыть, в чём в современных условиях это единство проявляется, и, следовательно, к каким принципиально новым выводам может привести и приводит нас смысловое обогащение поставленной великим учёным проблемы. Необходимо признать, что смысловую основу требуемого единства, изначально определяет не знающая исключений методологическая установка: в науке *не бывает синонимов*. И значит, сколь угодно доказанное единство «науки и искусства» ни при каких обстоятельствах не означает и не может означать содержательно-синонимической тождественности этих категорий. И это не формальная, а сущностно значимая закономерность, ибо именно в ней отражена та смысловая отличительность, из-за которой и возникает новое кажущееся синонимически тождественным утверждение. И именно поэтому синонимически-объектная отличительность этих категорий не позволяла преодолеть такого рода противоречивость и объединить их в единое целое. Но с разработкой концепции философии образования, отражающей фундаментальные особенности образования как особую проектно создаваемую действительность, ситуация принципиально изменилась. И так же, как в физике, что выше отмечалось, с возникновением квантовой механики возникла возможность объяснить противоречивую природу эфира, так и разработанная Лабораторией концепция философии образования создала предпосылки для разрешения «дилеммы Ушинского».

Признание мира образования как изначально вторичной по своей природе действительности создаёт методологическую основу для раскрытия фундаментальных особенностей *единства и различий педагогики* как «науки» и «искусства».

² См.: Философский энциклопедический словарь. М. Советская энциклопедия, 1983, с 222., Толковый словарь современного русского языка, изд –во «Эксмо». М., 2008, с.245.

Как *науки* – основу единства определяет их сущностная целевая предназначенность сотворения вторичной действительности как объективной ранее не существовавшей *данности*, в которой проявляются её особенности и только ей присущие закономерности;

как *искусства* – системно обоснованная совокупность требований и условий для создания проектно-вариативных *моделей образовательных пространств, в пределах которых не только проявляются имманентные особенности каждой из них, но и создаются условия для целенаправленного использования потенциальных возможностей взаимодействующих субъектов образовательного процесса.*

И поэтому каждая созданная педагогическим творчеством, талантом и научной устремлённостью структурно-организационная форма обучения и воспитания и является тем произведением педагогического искусства, которое как особая сотворённая данность призвана и способна решать именно ей подвластную совокупность формирующих целей и задач.

Церковноприходская и воскресные школы, кадетский корпус и суворовское училище, классическая, реальные и профильные гимназии, вечерняя школа, лицей, колледж и т.д. не просто разные организационные структуры, в которых педагоги-предметники используют те или иные учебные программы, а принципиально разные формирующие пространства, созданные для достижения разных целей и решения разных задач. Ибо каждое из них, будучи проектно созданным в рамках общегосударственной системы образования особым миром педагогически системно направляемых отношений, призвано обеспечить формирование исторически необходимой социуму – государству, семье и обществу – личности. И, благодаря этой фундаментальной предназначенности вариативности образования, возникает уникальная, ранее не существовавшая возможность продуктивного, методологически обоснованного разрешения веками не преодолеваемого внутринаучного противоречия, по сути, сводившего на нет самую возможность разрешения дилеммы Ушинского.

Разрушительная суть этого противоречия состояла в том, что, скрупулезно фиксируя и системно отражая происходящие изменения в реальной действительности, и в социальном бытии, и общественном сознании, и непосредственно в науке, исследовательская мысль сопоставляла друг с другом разные научные теории. При этом методологической основой для такого аналитического сопоставления служили, как правило, социальные критерии, изначально вытекающие из принципиальных различий потребностей и общественных интересов, обусловивших возникновение каждой

Философия образования: Дилемма Ушинского |

из них. В результате – созданные в тех или иных социально-исторических условиях для удовлетворения *разных запросов и потребностей теории* не только сопоставлялись, но и с разной степенью социальной, политической и идеологической остроты, вплоть до взаимоисключения, противопоставлялись друг другу. Примером может служить многовековая мировоззренческая конфликтность из-за жёсткого противопоставления одной теории воспитания – другой, в частности, авторитарной и демократической. Либо – либо. И получалось, что в одних и тех же социальных условиях, на одном витке исторического развития невозможно в принципе объединять эти изначально противоречащие друг другу теории и не только в одной школе, но и в одной монолитной системе государственного образования

Но с историческим возникновением вариативности как системно структурной основы образования ситуация коренным образом изменяется. И в результате – каждая из исторически созданных в процессе развития образования теорий, независимо от сопоставления с другими теориями, оказывается для социума, удовлетворения его множасьихся потребностей и запросов не только важной, но и жизненно необходимой. И эта оценка социальной значимости каждой из созданных в педагогике теорий не только и не столько определённый критерий реального преодоления идеологической односторонности, сколько признание исторической необходимости формирования разных типов личности как фундаментальной основы разностороннего бытия и развития социума.

В реально исторических условиях – если даже выделить только крайние проявления вариативности – государству не обойтись и без личности, способной жить по приказу, и без личности, отдающей своему воображению, способной в разных областях деятельности на инсайтное обогащение научного знания и искусства. Таким образом, вариативность становится в современных условиях не только структурно-дифференцированной особенностью образования, но и реальной возможностью гармонизации потребностей социума и права личности на индивидуальный выбор, что методологически обеспечивает возможность концептуального решения всей совокупности проблем, связанных с содержанием, критериями оценки и адресным управлением образования.

Следовательно, *единство педагогики как науки и искусства* определяется исторической обусловленностью возникновения вариативного образования, каждая модель которого как проектно созданное формирующее пространство, изначально обладающее присущими ему закономерностями и специфическими особенностями, функционирует и развивается в прямом

соответствии со своей целевой проектно воплощённой предназначённостью. А неустранимое между ними **различие** в том – и это принципиально значимо в современных условиях – что в проектно создаваемом формирующем пространстве критериальные требования искусства как воплощение единства места, времени и условий изначально определяют предметную направленность исследовательского поиска решений в пределах определённой вариативной модели.

И именно из диалектической неразрывности их единства и различий неодолимо вытекают те выводы и методологические установки, без учёта которых не преодолеть существующего разрыва между теорией и практикой и, по сути, не иметь возможности эффективно управлять развитием образования в современных условиях. И это не умозрительное, в сути своей формально-логическое суждение, а методологический вывод, игнорирование которого – если мы действительно исходим из необходимости обеспечения эффективности развития отечественного образования в современных условиях – **недопустимо**.

К сожалению, хорошо усвоив, что развитие как имманентный процесс не остановимо и что процесс накопления количественных изменений, в конечном итоге, неодолимо приводит к качественным изменениям, мы – в реальной действительности – не только не следуем этим научным констатациям, а нередко их не учитываем. Одна из основных причин такого явления сводится к тому, что мы в ряде случаев относимся к возникающим изменениям и как к досадным и ненужным проявлениям активности и инновационного творчества, только затрудняющим управление системой отечественного образования, и как учебным структурам, функционирование которых определяется только общими характеристиками единой системы. В результате создаваемое разнообразие вариативных типов учебно-воспитательных учреждений, являющееся исторической необходимостью педагогического удовлетворения социальных потребностей развивающегося социума, с позиций **инерционно-формального управления** только мешает добиваться достижения выдвигаемых целей и необходимой модернизации. И даже в тех случаях, когда приходится признавать как данность и использовать ту или иную вариативную форму учебного учреждения, делается это сугубо формально, «по названию», с полным отрицанием его сущностных, проектно заданных, «индивидуальных» особенностей. Такая методологически несостоятельная политика управления образованием обрекает на провал и недопустимо низкую эффективность предпринимаемые реформаторские и модернизационные усилия. И поэтому, исходя из формально

понимаемого структурного единства системы отечественного образования, принимаются управленческие решения, адресованные всем учебным учреждениям, без какого-либо учёта их закономерностных отличий и особенностей, что только загоняет вглубь и консервирует то, что действительно требует жизненно необходимых изменений. И вместо того, чтобы к каждой вариативной форме структурной организации образовательного пространства относиться как реальной исторически существующей возможности адресного удовлетворения социальных потребностей социума, логика принимаемых управленческих решений, наоборот, исходит из их унификации и сугубо формально – организационного отношения к вариативности как таковой. Это в немалой степени сказывается на решении всей совокупности проблем, связанных с содержанием и стандартизацией отечественного образования.

И в дни юбилейных торжеств мы можем с искренней, по-настоящему сыновней признательностью выразить свою благодарность великому педагогу К.Д.Ушинскому. Его творческое наследие осталось не только в нашем – пусть и заслуженном – историческом прошлом, а и сегодня является неиссякаемым источником в поиске решений чрезвычайно актуальных исследовательских, неотложных задач, которые ещё надлежит решить в современных условиях.

Литература

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение. – 1982.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
3. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сов. педагогика. – 1989. – N 11. – С. 10-17.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М., 1998.
5. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988.
6. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996.
7. Педагогика / В.А. Сластенин и др. – М., 1997.
8. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1989.
9. Ушинский К.Д. Антология гуманной педагогики. – М., 1998. – С.224
10. Шапоринский С.А. Процесс научного познания и процесс обучения. – М., 1980.