

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.1

Загвязинский Владимир Ильич

академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: education@utmn.ru

О СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ И ВОСТРЕБОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Аннотация. Цель публикации – наметить перспективные направления исследовательской педагогической деятельности.

Методы: анализ и обобщение ситуации, сложившейся в отечественном образовании и педагогической науке в последние четверть века.

В статье доказывается, что невысокая востребованность результатов педагогических исследований обусловлена не только полной подчиненностью науки ведомственным интересам и запросам, неспособностью и нежеланием чиновников от науки прислушаться к мнению и выводам ученых, но и невысоким качеством заметно увеличившегося потока диссертационных работ и публикаций, авторы которых стремятся избегать острых, социально значимых проблем.

Теоретики не слишком активно выступают против засилья формализма, мелочной чиновничьей опеки, бумажно-компьютерной отчетности. В результате страдает и практика – много утеряно в воспитательном плане, в качестве подготовки квалифицированных инженерных и рабочих кадров, знаний по естественно-научным дисциплинам; утрачено лидирующее положение российского образования в мировом рейтинге относительно развития творческих способностей подрастающего поколения. Под лозунгом «оптимизации» принимаются непродуманные решения с непросчитанными рисками, ориентированные на призрачные сиюминутные выгоды и не учитывающие отсроченных социальных эффектов.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практикоориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

Результаты и научная новизна. Предлагаются меры по реальной поддержке научно-педагогических школ, по воспитанию методологической культуры научных руководителей и научных консультантов. Речь идет о создании региональных научных центров на базе ведущих университетов под эгидой РАО. В качестве примера представлен многолетний опыт деятельности Центра на базе научно-педагогической школы Тюменского государственного университета.

Практическая значимость. Излагается примерная тематика востребованных практикой и перспективных научных тем, обеспечивающих реальный, а не декларативный приоритет образования в развитии государства, позволяющих при их успешной реализации преодолеть отставание страны от лучших мировых образовательных стандартов.

Ключевые слова: научный потенциал развития образования, разрывы в научно-практической цепи обновления образования, социально значимые и социально востребованные научные проблемы и темы, соотношение науки и ведомственного управления.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-4-19

Zagvyazinsky Vladimir I.

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: education@utmn.ru

CONCERNING THE SOCIAL IMPORTANCE AND A DEMAND OF PEDAGOGICAL RESEARCHES

Abstract. *The publication purpose is to plan perspective directions of pedagogical research activity.*

Methods. The analysis and generalisation of the situation fully developed in the Russian education and pedagogical science for the last quarter of the century.

It is proved that the low demand of results of pedagogical researches is caused not only by full subordination of a science to departmental interests and inquiries, inability and unwillingness of officials to listen to opinion and conclusions of scientists, but also low quality of considerably increased stream of dissertational works and the publications which authors aspire to avoid sharp, socially significant problems.

Theorists not too actively oppose dominations of formalism, petty official guardianship, the paper and computer-based data reporting. As a result, practice is also out of order – plenty of important issues are lost in the educational plan, the preparation of qualified engineering and personnel, and knowledge on natural-scientific disciplines; leading position of the Russian education in a world

ranking concerning development of creative abilities of oncoming generation is lost. Under «the optimisation» slogan, unreasoned decisions with not counted risks, focused on illusive momentary benefits and heedless of the delayed social effects are made.

Results and scientific novelty. Measures on real support of scientific and pedagogical schools, on education of methodological culture of supervisors of studies and scientific consultants are offered. It is referred to the establishment of regional centres of science on the basis of leading universities under the authority of the Russian Academy of Education. The long-term experience of activity of the Centre on the basis of scientific and pedagogical school of the Tyumen State University is presented as an example.

Practical significance. The author points out the approximate subjects required by practice and the perspective scientific themes providing real but not a declarative priority of education in the state development; it will allow the country to overcome the development gap behind the best world educational standards.

Keywords: scientific potential of education development, breakdown in a scientifically-practical chain of education updating, socially significant and socially demanded scientific problems and themes, a parity of a science and departmental management.

DOI: 10.17853/1994-5639-2015-7-4-19

Минуло четверть века с начала последнего коренного переустройства российского общества и его образовательной сферы. Результаты известны. Отечественное образование выжило и значительно обновилось, оно стало более культуроемким, диверсифицированным, открытым, гибким, многофункциональным, однако много утеряло в воспитательном плане, в качестве подготовки квалифицированных инженерных и рабочих кадров и знаний по естественно-научным дисциплинам, в своем кадровом потенциале. Оно утратило лидирующее положение в развитии творческих способностей, гражданской ответственности подрастающего поколения в мировом рейтинге образовательных систем.

Отвечая на острые вопросы собеседников из радиостанции «Эхо Москвы», министр образования и науки Д. Ливанов, посетовав на то, что сейчас в образовании приходится вычищать мусор, накопившийся в предшествующие годы в виде «лжевузов», «лжеспециалистов», обесцененных аттестатов и дипломов, сделал весьма значимое заявление об отсутствии в ряде общественных наук серьезного научного потенциала, необходимого для развития образования. Он заявил: «Сейчас у нас нет в целях широких областях науки, таких, как экономика, социология или педагогика, серьезного научного потенциала для развития. Нам нужно создавать научные школы» [6].

В этом, пусть не бесспорном, высказывании министра есть, на наш взгляд, значительная доля истины. И возникают вопросы. В чем суть претензий к наукам, обеспечивающим (а точнее говоря, призванным обеспечить) развитие образования? Кто виноват в том, что возникла такая ситуация? Что следует предпринять, чтобы выйти из создавшейся ситуации? Оговоримся, что мы ведем речь пока только о базовой науке, обеспечивающей образование, о науке педагогической и о практике инновационного обновления процесса реформирования отечественного образования.

Такое обновление происходит пока сумбурно, меры реформирования часто противоречивы, не просчитаны их последствия, не подготовлена почва для их освоения, они нередко дезориентируют практических работников, побуждая их приспособляться к нескончаемому потоку новых установок и запретов.

В системообразующей цепи «практика – социальный заказ – наука – управленческие решения – обновленная практика» возникли серьезные разрывы и нестыковки, свидетельствующие об отсутствии четкой целенаправленной стратегии, обеспечивающей единство действий и общую эффективность развития образовательной системы.

Живущие под единой управленческой крышей Министерства образования и науки системы образовательных учреждений и науки об образовании сосуществуют, но не сотрудничают, возник перманентный, во многом обновленный этим разрывом кризис и той, и другой сферы. Образование и педагогика в принципе связаны как сообщающиеся сосуды, у них общая кровеносная система, общие прогнозы, идеи, конструктивные замыслы и решения. Оскудение одного ведет к истощению другого, а в результате мы имеем скороспелые, часто непродуманные и бесперспективные управленческие решения, произвол чиновников, бюрократический, удушающий живую мысль и творчество педагогов стиль руководства: бесконечные инструкции, предписания, отчеты и проверки. В свою очередь, замкнутая на себя наука деградирует, уходит либо в среду абстрактных рассуждений, либо в сферу чисто прикладных, обслуживающих сиюминутный приказ действий и операций. Обнаруживается дефицит стратегических, фундаментальных исследований, решающих как назревшие задачи актуальной педагогической ситуации, так и перспективные проблемы социализации и инкультурации молодого поколения.

Стандарты, инструкции, управленческие решения об «оптимизации» системы, способов оценки результатов, материального обеспечения, его кадрового потенциала опираются не на стратегические положения гуманноориентированного, культуросозидающего, здоровьесохранного образо-

вания, а диктуются соображениями рыночной экономики, требованиями экономии средств и истолкованием смысла образования как оказания образовательных услуг населению.

Результаты принятых решений не анализируются, не вскрываются слабые места, побочные эффекты, не просчитываются риски. Практика оказывается дезориентированной и не подготовленной к реализации новых, иногда улучшенных, а нередко опять-таки сомнительных решений. Решения нередко ориентированы на призрачные одномоментные выгоды и не учитывают отсроченных, в том числе очень важных социальных эффектов и рисков. Некоторые решения сменяются на прямо противоположные. Такова, например, недавняя политика на развертывание территориально рассредоточенных вузов (в том числе университетов), которая в последнее время изменилась в корне: идет активное сворачивание сети филиалов, мелких и «неэффективных» (по критериям, которые тоже часто изменяются) и создание крупных вузов, образовательных комплексов, территориально расположенных в крупных городах.

К неэффективным решениям, особенно опасным, следует отнести и недооценку важных общих ориентаций и выбор негодных конкретных средств осуществления в принципе верных идей и замыслов. Приведем «образцы» таких решений.

Декларативно-абстрактное признание приоритета воспитания в системе образования. И нормативные документы, и научные изыскания почему-то по-прежнему сориентированы на обучение и носят дидактический формат. В педагогике до сих пор, несмотря на принятие стандартов дополнительного образования и недавнее утверждение стратегии воспитания, сильны дидактические пристрастия.

Характерный пример: академик РАО В. С. Лазарев в острокритической статье об официальных инновациях в образовании «ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации» не только ничего не говорит о воспитании, но даже не употребляет терминов: «воспитание», «воспитательные задачи, отношения, ситуации» и т. д. Речь ведется о дидактических моделях, средствах. Говорится об учителях, учебниках, об управленческих кадрах и их подготовке. Правда, упоминается о модели взаимодействия с учреждениями дополнительного образования и о «других педагогических работниках» (кроме учителей). Все построение организации, кадрового обеспечения, оценки результатов образования заточено на учебный процесс, на учителя, на урок [5].

Общие социально-гражданские ориентации целей образования, его аксиологическое наполнение часто изменяются на противоположные, колеблются от одной крайности к другой, например, от толерантности к не-

терпимости по поводу инакомыслия; от признания уникальности личности до подходов к ее воспитанию на основе унификации требований и оценочных критериев; от ориентации на лучшие мировые культурные образцы до признания только национальных традиций и источников культуры; от академических свобод и автономии образовательных учреждений до унификации и стандартизации в организации и оценке их деятельности и т. д. Истина тут не всегда в золотой середине, она часто требует конкретного поиска меры в сочетании противоположных оценок и подходов.

Нет нужды подробно останавливаться на перечислении решений, требующих более гибкой и перспективной оценки, а зачастую и необходимой коррекции. Но кое-что стоит напомнить.

Подушевое финансирование привело к ликвидации многих тысяч сельских и немалого количества малокомплектных школ в поселках и городах.

Повсеместное введение ЕГЭ как заключительного испытания по завершении средней школы и вступительного в вуз умножило коррупцию и привело к сегодняшнему «полицейскому» через спецкурьеров, спецуполномоченных варианту экзамена, основанного на «презумпции виновности» каждого выпускника и полном недоверии всему педагогическому корпусу страны. К тому же следует добавить, что ни одного надежного показателя главных результатов образования: готовности к жизни, нравственной и гражданской зрелости, творческих способностей этот, даже непрерывно совершенствуемый, экзамен не охватывает. Против него протестуют и ученые, и космонавты, и педагоги, и артисты.

Вот буквально крик души великого гуманиста-педагога Ш. А. Амонашвили: «Школа – это мастерская человечности. А у нас фабрика стандартизации ЕГЭшника. Школа уходит от воспитания... А пока мы просто обманываем детей, что готовим их к жизни. Мы готовим к ЕГЭ...» [1].

Под флагом *оптимизации* идет ликвидация учебных заведений или объединение совершенно разнородных и разноуровневых образовательных учреждений – «неперспективных» школ и вузов, сокращение штатов организаций без учета социальных последствий: происходит оскудение интеллектуального потенциала небольших городов, ликвидация сельских поселений.

Под лозунгом *унификации* проводится стандартизация школьной жизни, утверждается формально-бюрократический стиль управления, ведущий к потере лица, усреднению качества образования под гнетом гиперопеки и меропрятной чехарды.

В любом из упомянутых направлений есть рациональные послылы, но способы и средства реализации и сопутствующие, особенно отдаленные, последствия перечеркивают временные приобретения от их реализации. Ошибки такого рода противоречат принятой в основополагающих государственных документах гуманистической стратегии отечественного образования и приводят к тому, что за частыми изменениями стандартов, регламентов, других управленческих решений остаются переменными многие кардинальные проблемы развития образования.

Вина педагогической науки по отношению к политическому курсу, основанному на прагматическом подходе без видения перспективы, заключается в том, что ей не хватило прозорливости и гражданской смелости в отстаивании позиций приоритета образования, сохранения ориентации на продолжение лучших гуманистических традиций отечественного образования при освоении содержания, целей и средств, диктуемых новой социокультурной ситуацией. Российская академия образования не сумела противостоять ошибочным тенденциям, хотя ее наиболее активные и сознательно ответственные представители В. Д. Шадриков, Е. В. Ткаченко, Е. А. Ямбург, А. М. Новиков, М. М. Поташник энергично отстаивали позиции разумного реформирования и инновационного развития образования на основе научных подходов, передового опыта, гуманистических традиций.

Еще в начале перестроечного процесса верную и перспективную образовательную политику наметил и начал осуществлять академик РАО, тогдашний министр образования РФ Э. Д. Днепров [3]. Критикуя советскую школьную политику, он активно выступал против унификации школы и превращения ее в бюрократическое учреждение [2, с. 21], подчеркивая, что она ограничивала свободу и право выбора [2, с. 20]. Школа потеряла истинные ориентиры своего развития. Декларируемые цели образования оказались в глубоком противоречии со средствами их достижения и конечными результатами, снизился статус образования, развился культ асоциальности и духовного инфантилизма [2, с. 22]. Э. Д. Днепров утверждал примат «производства человека» над производством материальных благ вопреки исторически утвердившемуся в российском сознании мнению о примате экономических преобразований в общей социальной модернизации. «Образование не только объект, но и субъект модернизации, это мощный рычаг и внутренний ресурс, сфера образования – это сфера стратегических интересов России, закладывающая контуры глобальной ситуации XXI века» [2, с. 27]. Это институт общественного согласия, реальный понижающий трансформатор и для социальных, и для национальных напряжений. Ученый указывал на необходимость продуманной

стратегии в области образования [2, с. 28], обеспечивающей развитие общества и радикальные реформы во всех сферах жизни, настаивал на преодолении ведомственного взгляда на образование, его опережающей роли в развитии всех сфер общества [2, с. 32].

И позже, уже оставив министерский пост, Э. Д. Днепров пытался влиять на образовательную политику, которая, согласно его точке зрения, должна опираться на признанную во всем развитом мире концепцию «человеческого капитала». Он рассматривал образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический и самый долговременный из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию. Образование расценивалось им как инвестиционная отрасль духовного производства, вложения в которую являются самыми перспективными в силу ее высокой как экономической, так и социальной значимости. Э. Д. Днепров был обеспокоен тем, что образовательные реформы у нас стали подменяться псевдореформами, консервируя образовательную политику и ведомую ею практику [3, с. 36].

При этом ученого отличала вера не в «административные вожжи», а в творческий потенциал учителя. «Верю и нисколько не сомневаюсь в том, что освобожденный от помочей, от потока повергающих в дурь инструкций, он раскроется в полную силу и убедительно продемонстрирует гражданскую зрелость». Он объяснял пассивность учителя «прежде всего безмерной и унижительной наробразовской опекой, задерганностью учителя, постоянным возрастанием его рабочего времени, львиная доля которого уходит на бессмысленную отчетность, на удовлетворение прихотей бесконечно атакующих школу комиссий, на исполнение бесчисленных инструкций и циркуляров» [2, с. 14–15]. Похоже, что ничего не изменилось, если не усугубилось, в нетленных традициях отечественной бюрократии от образования! Уже по итогам 20-летнего реформирования образования Э. Д. Днепров сделал вывод о том, что общественно-педагогическая мысль и передовая педагогическая практика оказалась на несколько порядков выше, чем ведомственная образовательная политика. Он полагал, что истинную реформу образования нужно проводить именно в переломные этапы развития, когда его (образования) опережающая функция открывает перспективы успешного развития всех сфер общества [5].

Вина и беда педагогики как науки (в прикладном плане она всегда выступает и как искусство) заключается в том, что в ней в последние десятилетия происходил количественный, а не качественный рост, что в массе своей исследователи уклонялись от изысканий стратегического плана, от кардинальных проблем развития образования.

Качество и практическая значимость – важный фактор востребованности научных исследований. За потоком серых, сугубо частных работ чиновники не увидели того действительно ценного, проверенного опытом, что предлагали многие талантливые исследователи.

Педагогика – наука прикладная, актуальность ее рекомендаций определяется социальной значимостью, перспективностью и, что особенно важно, практической применимостью, т. е. возможностью с их помощью достичь образовательного эффекта при условии малой вероятности серьезных рисков и потерь. Во многом соблюдение изложенных условий закладывается при определении и утверждении проблематики и конкретных тем для исследований научных коллективов и отдельных ученых, результаты деятельности которых чаще всего отражены в научных отчетах, монографиях, докторских диссертациях, а несколько позднее – в учебниках, учебных пособиях, стандартах, методических рекомендациях.

Проблематика и тематика исследований пока складываются стихийно и зависят и от социальной ситуации, конъюнктуры, научно-практической моды, интересов отдельных ведомств, защищающих свои узкие прикладные интересы. К сожалению, ведомственные интересы (в нашем случае имеется в виду прежде всего Минобрнауки РФ, которому сейчас подчинены и РАО, и большинство научных и научно-образовательных учреждений) не всегда верно отражают нужды социума и государства. Подчинение науки отдельным ведомствам вряд ли целесообразно, ибо ставит ведомственное понимание пользы выше общесоциальных и общекультурных ценностей. Практике часто требуется научное сопровождение, экспертные заключения, рекомендации, идущие не только и не столько от ведомственного, сколько от общесоциального заказа, частично и не всегда точно отраженного в родительских запросах и популярности той или иной профессии.

Все вышесказанное и породило современную ситуацию в российском образовании, чем и объясняется отрицательная оценка министром образования Д. Ливановым научного обеспечения развития образования.

В единый узел тут сплелись три ведущих негативных фактора:

1) невысокий уровень многих педагогических исследований и явное мелкотемье, когда исследователи не решаются братья за разработку кардинальных проблем, связанных со стратегией развития образования, образовательной политикой и методологией исследовательской деятельности, направленной на совершенствование образования. Явно недостаточна активность научного сообщества и передовых практиков в отстаивании верных ориентиров, направлений, результатов и рекомендаций исследовательского поиска;

2) убеждение менеджеров образования в обоснованности предлагаемых ими казалось бы разумных, но нередко недальновидных установок и решений, касающихся образовательной практики и управления наукой;

3) относительная покорность практики, вынужденной приспособляться к административному диктату, задавленной контрольно-отчетным прессом, в сочетании с все более затухающими попытками педагогического творчества.

Этот «гордиев узел» нельзя разрубить административным мечом. Проходится его распутывать. И наиболее продуктивно это делать на всех трех направлениях одновременно.

В стране сложилась ситуация, когда науку и передовую практику не слушают, а если слушают и даже слышат, то всерьез не воспринимают предлагаемые доводы и проекты. Оторванные от реальной жизни чиновничьи решения оказываются несостоятельными, требуют серьезной коррекции, а зачастую – пересмотра.

Все это заставляет признать, что востребованность научных рекомендаций в значительной степени зависит от масштабности, глубины, обоснованности и применимости предлагаемых подходов и решений.

От научных центров, научных школ, коллективов НИИ и лабораторий требуются разработка проблем, определяющих ведущие направления, принятие решений, обеспечивающих реально преодоление основных трудностей развития.

Неразумно было бы настаивать на строгой централизации управления научной тематикой, но выделение важнейших тем, финансируемых из бюджета, нам представляется целесообразным, наряду с грантовой поддержкой инициативных научных изысканий.

Наверно, эту миссию, включающую «экспертный анализ» заявок, должна взять на себя РАО, считаясь с рекомендациями ВШЭ, где собраны квалифицированные кадры по ряду проблем развития образования, а также те российские университеты, где есть сильные научные школы по проблемам образования.

Мысль министра о том, что нам нужно создавать научные школы, совершенно верна. Нужно только заметить, что их нельзя учредить, они создаются десятилетиями, поэтому логично говорить о поддержке существующих научных школ, а они существуют не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в Волгограде, Ростове, Ульяновске, Екатеринбурге, Тюмени и ряде других городов. Как министерство их поддерживает?

В последние годы Тюменскому университету выделяли одно бюджетное и одно заочное место в аспирантуре. В этом году предоставлено

одно место. Педагогическим институтам, где научные школы не сложились, выделялось 10–15 мест. Итак, одно место на всю научную школу, в которой выращено 24 доктора и более 150 кандидатов наук. И дело здесь не только в цифрах. Теперь совершенно ясно, что не каждый доктор способен вырастить полноценного ученого. Многим докторам, остепененным в 90-е годы, явно не хватает педагогической культуры и методологической компетентности. Сплошь и рядом встречаются доктора с очень низким индексом цитирования. Их работы и их имена мало кому известны и мало о чем говорят.

Было бы целесообразно создать научно-методологические центры повышения квалификации ученых (и соискателей, и их научных руководителей) не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в ряде периферийных университетов.

Полезный опыт такой работы накоплен в Тюменском университете, где уже 12 лет при кафедре методологии и теории социально-педагогических исследований работает семинар по практической методологии научно-педагогических исследований. На занятия семинара, которые проводятся два раза в год, съезжаются педагоги-исследователи из разных городов Урала и Сибири: Уфы, Перми, Екатеринбурга, Челябинска, Омска, Кургана, Новосибирска, Красноярска, Тобольска и других мест. На каждом семинаре присутствуют от 80 до 160 человек – в основном соискатели, аспиранты, докторанты. Меньше всего до сих пор приезжало руководителей и научных консультантов. Видимо, они считают себя самодостаточными, хотя поступающие с мест работы свидетельствовали об обратном.

Фактически функционирующий на базе кафедры и научной школы научно-образовательный центр подготовил целую серию учебных изданий, обеспечив вузы России учебниками и пособиями для педагогического бакалавриата, многие из которых вышли в центральных изданиях, выдержав от трех до восьми переизданий. Ежегодно центр совместно с Институтом психологии и педагогики госуниверситета проводит научно-педагогические конференции; последняя из них была посвящена университетскому варианту подготовки педагога новой формации. Университет выиграл в 2014 г. грант Российского научного фонда, рассчитанный до 2016 г.

Из опыта своей деятельности мы знаем, что соискатели очень часто обходят острые углы, стыковочные узлы, явные разрывы в цепи «теория – прогностика – управление – практика». Острые нерешенные проблемы затрагиваются только «по касательной». Предпочтение отдается разработке

частных предметных и аспектных тем. Трудно встретить серьезные работы, например, по таким остроактуальным проблемам:

- о формализме в педагогической теории и практике (или о сочетании содержательных и формальных подходов в педагогических исследованиях);
- отдаче финансово-экономических вложений в образование (социальных, личностных и экономических эффектах в образовании);
- мере и гармонии как принципах построения педагогического процесса;
- прогнозировании и профилактике рисков педагогических инноваций;
- соотношении массового и элитарного образования в условиях нестабильного общества;
- сравнительной эффективности традиционного и электронного образования;
- развивающих возможностях современных обучающих компьютерных систем;
- воспитании в условиях агрессивной внешней среды;
- личностном кредо педагога в системе педагогического взаимодействия.

Мы стараемся давать соискателям, среди которых много педагогов-практиков, именно такие острые и значимые темы, конечно учитывая интересы, способности и опыт автора.

Нам представляется, что для выхода педагогики из кризиса нужно сосредоточить усилия тех, кто управляет системой образования; тех, кто планирует ее развитие и обновление, создает научную базу, разрабатывает социально-педагогические инновации; и тех, кто реализует все решения и разработки на практике, на разработке следующих нижеперечисленных направлений совершенствования отечественного образования.

1. Разработка стратегии и концепции развития отечественного образования и реализация их положений в реальной образовательной политике:

- обеспечение приоритетного развития образования в социокультурной сфере России не как отдельного ведомства, а как широкой социальной сферы, обеспечивающей компетентными кадрами все остальные сферы социокультурной, экономической, управленческой, военной и иных сфер жизнедеятельности.

Уместно положить в основу такой стратегии положение о паритете двух ведущих сфер – экономики и политики. На это справедливо обратил внимание В. В. Путин. «Главная надежда России, – подчеркнул он, – это

высокий уровень образования населения, и прежде всего – нашей молодежи... Мы вступаем в новую социальную реальность. Образовательная революция кардинально меняет сам облик российского общества и российской экономики. Даже если в настоящий момент нашей экономике и не нужно столько работников с высшим образованием – назад вернуться уже нельзя. Не люди должны подстраиваться под существующую структуру экономики и рынка труда – экономика должна стать такой, чтобы граждане с высоким уровнем образования, с высоким уровнем запросов могли бы найти себе достойное место» [7].

Образование активно влияет на все сферы общества, но одновременно создает базу для их развития. В. В. Путин выдвинул и обосновал тезис о том, что если образование в чем-то опережает экономику, то это является важным конкурентным преимуществом, и строить экономическую политику следует под достигнутые в образовании позиции и результаты. История (хотя бы перестроечный период начала 90-х гг. XX в. в России) доказывает, что образование может не только идти в ногу с экономикой в подготовке кадров, но может, а скорее всего, и обогнать ее опережать, и чем надежнее будет этот процесс, тем он окажется эффективнее. Целенаправленное движение в образовании начала 90-х гг. XX в., вылившееся в демократическое переустройство самого образования (педагогика сотрудничества, диалог культур, опережающее обучение), определило демократизацию общественной жизни, обеспечило трудный и болезненный, но необходимый переход к новым нормам поведения в социальной практике. Здесь можно ставить вопрос если не о приоритете, то, во всяком случае, о паритете и взаимодействии экономики и образования [4];

- достижение не декларативного, а реального приоритета воспитания в образовательной сфере, для чего необходимо найти формы трансформации предметного обучения и классно-урочной системы в школе, внеучебной и внешкольной воспитательной работы в единый образовательный процесс;

- возобновление тесного взаимодействия науки и практики и опора в развитии образовательных систем на науку и передовой опыт педагогов-новаторов и новаторских педагогических коллективов;

- преодоление отставания от передовых стран мира прежде всего в подготовке к жизни и производительному труду творческого характера;

- разработка эффективных методик управления образованием, условий и способов его опережающего развития. С этой целью нельзя полностью подчинять науку прикладным целям сегодняшнего дня, а управление образованием – чиновникам;

- определение критериев, ключевых показателей системы комплексного мониторинга эффективности и успешности образовательных систем федерации, регионов, отдельных учреждений и учащихся;

- развитие образования в направлении решения задач инкультурации, овладения отечественной и мировой культурой, выработки высоких нравственных норм и гражданских качеств.

2. Развитие отдельных направлений и функций образования:

- в элитном образовании – возвращение интеллектуальной, художественной, инженерно-технической, управленческой элиты, высококвалифицированных рабочих;

- в области здоровьесбережения и здоровьесозидания – формирование здорового образа жизни, профилактика различного рода зависимостей;

- в целях успешной социализации – профилактика девиаций, воспитание гражданственности, нравственной ответственности, патриотизма;

- формирование образовательной среды, обеспечивающей преемственность и эффективность воспитания и обучения;

- подготовка педагогов-исследователей новой формации, способных сочетать исторические традиции гуманной педагогики с новейшими достижениями информационных образовательных технологий;

- изучение способов решения актуальных образовательных проблем в историческом прошлом и в настоящее время в России и зарубежных странах.

3. Развитие педагогической науки и комплексных социально-педагогических исследований:

- формирование методологической культуры и исследовательской компетенции педагогов и руководителей образования;

- совершенствование методологии и методов комплексных социально-педагогических исследований; поиски инновационных ориентиров развития отечественного образования и способов реализации исследовательских проектов; развитие педагогической прогностики;

- использование опыта формирования научных школ в системе образования и поддержка их функционирования;

- опережающая экспериментальная педагогическая деятельность, ее роль в обновлении образования, условия и способы ее организации;

- стимулирование развития передового педагогического опыта, его обобщение и варианты использования;

- сравнительный анализ эффективности традиционных и новых образовательных технологий.

4. Научное сопровождение актуальных проблем функционирования и освоения нового в образовательном процессе:

- освоение идей и методов целостного педагогического процесса, компетентностного подхода, надпредметных и метапредметных, а также универсальных учебных действий;
- освоение квалификационных требований стандарта педагога и стандартов педагогического образования;
- изучение особенностей стандартизации в образовании, выявление истинной и ложной оптимизации в системе управления образованием;
- создание условий для эффективного инклюзивного образования;
- трансформация ЕГЭ в свете задач комплексной диагностики результатов образования.

Литература

1. Амонашвили Ш. Том Соьер против стандартизации [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.novayagazeta.ru/comments/68168.html>.
2. Днепров Э. Д. Вехи образовательной политики: избранные статьи и материалы 1987–2012 годов / сост. Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храгиргова. Москва: Мариос, 2013. Ч. 1. С. 15.
3. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки // Профессиональное образование. 2004. № 12.
4. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования. Москва: Логос, 2015. С. 33.
5. Лазарев В. С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. 2015. № 4. С. 11–19.
6. Научные исследования в образовании // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 15.
7. Путин В. В. Россия сосредотачивается. Ориентирьы. Москва, 2012. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: russdom.ru/oldsayte/2002/200201i/20020110.html.

References

1. Amonashvili Sh. Tom Sojer protiv standartizacii. [Tom Sawyer against standardization]. Available at: <http://www.novayagazeta.ru/comments/68168.html>. (In Russian)
2. Dneprov Je. D. Vehi obrazovatel'noj politiki: izbrannye stat'i i materialy 1987–2012 gody. [Periods of an educational policy: selected articles and materials 1987–2012]. P. 1. Moscow: Publishing House Marios, 2013. P. 15. (In Russian)
3. Dneprov Je. D. Novejshaja politicheskaja istorija rossijskogo obrazovanija: opyt i uroki. [The newest political history of a Russian education: experience and lessons]. *Professional'noe obrazovanie. [Vocational Education]*. 2004. № 12. (In Russian)
4. Zagvjazinskij V. I. Nastupit li jepoha Vozrozhdenija?.. [Whether there will come Renaissance?..]. *Strategija innovacionnogo razvitija rossijskogo obrazo-*

vanija. [Strategy of innovative development of the Russian education]. Moscow: Publishing House Logos, 2015. P. 33. (In Russian)

5. Lazarev V. S. FGOS obshhego obrazovanija: blesk deklaracij i perspektivy realizacii. [Federal State Educational Standard of general education: shine of declarations and realisation prospect]. *Pedagogika. [Pedagogy]*. 2015. № 4. P. 11–19. (In Russian)

6. Nauchnye issledovanija v obrazovanii. [Scientific researches in education]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica. [Vocational Training. Capital]*. 2015. № 6. P. 15. (In Russian)

7. Putin V. V. Rossiija sosredotachivaetsja. [Russia concentrates]. *Orientiry. [Reference points]*. Moscow, 2012. Available at: russsdom.ru/oldsayte/2002/200201i/20020110.html. (In Russian)