

УДК 37:115



Турбовской Я.С.

## Педагогические аспекты категории «время»<sup>1</sup>

Турбовской Яков Семёнович, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования

E-mail: jakov@psk-net.ru

Исторически осознаваемая необходимость эффективного реформирования и модернизации отечественного образования не может быть реализована без выявления причин и фундаментальных оснований, от которых зависит решение столь судьбоносной проблемы. И одной из таких причин является недостаточная философско-методологическая проработанность фундаментальной категории «время», с одной стороны, вбирающей в себя все происходящие в мире образования процессы, с другой – закономерно определяющей реалистичность выдвигаемых целей и пути их оптимального достижения. Выявленная и системно раскрытая в статье совокупность разных видов времени не только является парадигмально значимым подходом к проблеме специфичности проявления в образовании категории «время», но и создаёт необходимые предпосылки для обоснованного принятия эффективных решений, направленных на реформирование и модернизацию отечественного образования в современных условиях.

**Ключевые слова:** время, виды времени, педагогическое время, календарное время, интенсивное время, эмбриональное время, закономерность, мир образования, критерии, реформирование, модернизация, объективное, субъективное, расчётная формула времени, системность, целостность, комплексность.

Мы стоим на пороге очередной и, быть может, не одной реформы отечественного образования. Такова сложившаяся в образовании ситуация: сложная, неопределённая, противоречивая.

Действительная острота проблемы в том, что массовая практика, не располагая программой своего целенаправленного развития, была и продолжает оставаться вынужденной строить самую себя, не мудрствуя лукаво, применительно к обстоятельствам. Всё тем же извечным методом проб и ошибок. Которым, кстати, затем придаётся вид (в случае успеха, конечно) заранее продуманных и принятых решений. Всем, причастным к образованию, понятно: **надо** что-то делать. И в том, что «надо», наверное, никто возражать не станет.

Но вот что не может не беспокоить. Какова степень нашей нынешней готовности к осуществлению столь актуальной цели, извлекли ли мы необходимые выводы из нашей нескончаемой реформаторской деятельности?

Если любая реформа **изначально** предпринимается для **улучшения** существующего положения, то почему в образовании не всегда, мягко говоря, так получается. А ведь мы не то, что провели одну или две-три реформы, мы просто находимся в состоянии **непрерывного** реформирования. И так было при Советской власти, так продолжается и по сей день. А ведь справедливости ради надо признать, что подобного рода реформы затевались не только неглупыми людьми, но и действительно стремящимся к лучшему. При этом, смею утверждать, нигде более в обществе нет такой концентрации людей, столь самозабвенно отдающих своему делу, своему призванию, как в образовании.

Но мы проходим мимо этого факта. И скорее всего не потому, что хотим его замолчать. А потому, что не видим между ним и нашими реформаторскими неудачами прямой и, тем более, причинной связи. В то время как именно эта зависимость – при, естественно, и других причинах – определяющим образом сказывается на всём том, что мы в своих программах и планах предполагали воплотить в жизнь. А наши постоянные объяснения всего происходящего в образовании, исходя из его неодолимой зависимости от социальных условий, несомненно, имеющие право на существование, к сожалению, из-за своей избыточной неопределённости, не создающей возможности выделения и отделения существенного, определяющего обязательно необходимого, малопродуктивны. Ибо они – при всём внешне выраженном стремлении охватить необъятное – в действитель-

<sup>1</sup> Эта статья, написанная в 1993 году, так и не вышла бы, наверное, в свет, если бы не случайная беседа с главным редактором журнала О.Н. Тыняновой. Не хочется ворошить прошлое и касаться причин, обрекших её (статью) на столь длительное лежание «в столе». И пишу я это не для того, чтобы обличать ретроградов от педагогики, а совершенно с другой целью. И цель эта – обозначить необычность создающейся ситуации. В статье, написанной почти два десятилетия тому назад, я не изменю ни строчки, и это позволит не только изложить суть проблемы, но и обстановку, в которой она писалась и которая, по сути, и определяла необходимость её написания.

ности и не охватывают, и не могут охватить **всех** причин в их бесконечной социальной сложности, приводящих к таким результатам, и не раскрывают, в силу укоренившегося методологического штампа **рядоположенности** рассмотрения выделяемых причин, самого главного, того, что мы **обязательно** должны сделать.

Убеждён, что нам не удастся изменить столь печальную традицию осуществления не ведущих к улучшению реформ, пока мы не ответим на вопрос: что с таким неодолимым постоянством – и притом **зависящее от нас** – обрекает на столь низкую эффективность каждой реформы в образовании?

Хочу обратить внимание на сущностную сторону вопроса: именно **«что»**, а не **«кто»**, ставится во главу угла. Ведь сказанное относится ко всем проводимым нами реформам, безотносительно к тому, кто был их инициатором и автором. Мы поставлены перед необходимостью сделать вывод о том, что сталкиваемся с непознанным **объективным** явлением, определённым проявлением **неучитываемых закономерностей**, а не злонамеренным проявлением человеческой воли.

Когда речь идёт о реформировании в образовании, поисках путей повышения его реальной эффективности, то мы, в конечном итоге, имеем в виду конкретное дело, которое осуществляется или которое предстоит осуществить в **определённое время**. Естественно, чем конкретнее мы определяем сроки отводимого для предстоящей работы времени, тем основательнее и ответственнее мы продумали всё, что надлежит выполнить.

Так, именно время, казалось бы, не входящее в содержание самой предстоящей работы, выступает в роли **критерия**, по которому мы судим, получилось или нет то, что мы задумали, уложились мы или нет в намеченные программно необходимые сроки. И, следовательно, нам, проявляя несомненную заинтересованность в любом затеваемом нами деле, имеет смысл подойти к реформам в образовании с позиций отводимого для них времени.

Как известно, собственно категория «время», ничем не отличаясь от других теоретических категорий, разрабатывалась в контексте тех наук, в объект которых время входит как познаваемое явление. Все остальные науки, включая педагогику, довольствуются найденными, в основном, философскими решениями и формулировками.

Общеизвестное философское определение времени как **формы** существования материи представлялось и продолжает представляться и правильным, и самодостаточным. Система господствовавших парадигм, определявших основные мировоззренческие установки, строилась именно на фундаменте **такого** понимания времени.

В качестве формы существования материи время в неразрывной связке с категорией «пространство» существует **объективно**, независимо от человеческих желаний и воли. Очевидно, что признание объективности существования времени, так трактуемой, формирует представления человека о соотношении и взаимодействии любого объекта действительности и времени как **формы** его существования. Всему, что есть в мире, приходится – **независимо от чьей бы то ни было воли** – располагаться, распределяться, протекать, развиваться и изменяться в том, что называется временем, фиксируемом в истории в определённых периодах и сроках.

Время не есть свойство предмета, а некая фиксация происходящих в нём и с ним изменений в конкретно означаемый период, ибо оно – время – не есть сама действительность, а только **форма** её существования.

Очевидная справедливость этих утверждений, особенно ярко проявляющаяся на эмпирическом уровне, решающим образом сказывается на реальном обыденном сознании. История человечества, действительная жизнь человека не только не опровергает такого подхода, а наоборот, укрепляют его. Более того, психологически этот подход к пониманию и трактовке времени сам был порождён во многом реальной жизнью.

Наше понимание сущности и предназначения хронологии, действительная неопровержимость принадлежности каждого живущего к какому-либо конкретному историческому периоду – убедительнейший аргумент. Вся жизнь и деятельность человека проходят под шелест срываемых страничек календаря. И со всем тем, что называется часом, сутками, месяцем, годом, не поспоришь, настолько это строгие, неумолимые судьи.

Понятно, что у физиков, астрономов не могут не быть свои отношения с категорией «время», и им общеподсофских или календарных представлений о времени недостаточно. Но в педагогике и во всём, что связано с образованием и школой, ими обходились и продолжают обходиться. Мало того, ими обходятся во всём, что вообще связано с жизнью общества, с происходящими в нём социальными процессами.

Что может заставить нас не удовлетворяться существующими, для всех привычными трактовками времени?

Для ответа на поставленный вопрос или, по крайней мере, приближения к нему есть необходимость остановиться на одном явлении, связанном со спецификой педагогической действительности. Речь о феномене, названном «парадоксами воспитания»<sup>1</sup>.

Суть данного феномена в том, что, несмотря на затрачиваемые усилия, тщательную проработку программ и планов учебно-воспитательной работы, бесконечные заверения о преодолении допущенных в прошлом ошибок, качество учебно-воспитательного процесса не повышалось. Школу, как до этого ругали, так и продолжали ругать за формализм, низкую эффективность работы. В качестве возможных решений в очередной раз предлагались новые задачи, новые, как правило, яркие формулировки. И всё это продерживалось до очередного Пленума или Съезда КПСС, на которых обсуждались проблемы народного образования. Так уж получалось, что и цели были «поставлены», и задачи были «ясны», а желаемых результатов не было.

Особенно поразительным было противоречие между затрачиваемыми усилиями и тем, что, в конечном итоге, получалось. Общество, по сути, привыкло к тому, что учебно-воспитательная деятельность сводилась собственно к процессу, разбитому на календарно фиксируемые отрезки. Можно констатировать, что в народном образовании ситуация складывалась таким образом, что непосредственно результат учебно-воспитательной деятельности сводился к объёмам и срокам выполнения намеченного в планах. По сути, сам факт выполнения того или иного пункта плана становился тождественным результату. Выполненными пунктами плана школы, органы управления образованием и отчитывались.

Надо признать, что система образования, несмотря на календарно фиксируемое **проходящее время**, в дей-

<sup>1</sup> Турбовской Я.С. Парадоксы воспитания. М.: Знание, 1984.

ствительности представляла собой «застывшее» явление, по сути, **игнорирующее** время как форму своего существования. Именно поэтому, несмотря на чрезвычайные усилия, направленные на «приукрашивание действительности», система была вынуждена каждый раз признавать справедливость жёстких оценок, раздававшихся с разных публичных трибун. Как уже отмечалось, проходил год за годом, а недостатки, признаваемые для школы **недопустимыми**, оставались теми же. Неизменными и, по сути, неустраняемыми. И так продолжалось, несмотря на нескончаемую череду новых реформ, выдвигаемых ими задач и программ. Но это, по сути, непрерывное декларируемое реформирование, радикально, естественно, в сторону улучшения ничего не изменяло. И, таким образом, время, вобравшее в себя неисчислимые человеческие усилия, огромные средства, новые концепции и программы, не приводя к продуктивным результатам, само **превращалось в ничто**.

Но здесь есть вот какой нюанс. В действительности, с философских позиций для времени совершенно безразлична волнующая нас проблема «результативности», «повышения качества», «достижения планируемого результата». И, следовательно, подобная постановка вопроса, попытка «привязать» время к любым **нами** осуществляемым социальным действиям, очевидно, неправомерна. Ведь для понятия «время» и всего того, что оно отражает, совершенно неважно с каким знаком – положительным или отрицательным, – завершилась работа, протекало развитие. **Оно с одинаковым равнодушием поглощает всё происходящее**.

Но нам-то, людям, совершавшим работу, ищущим пути продуктивных решений, экстраполирующим свои стремления и волю в будущее, все это далеко не безразлично! И мы не можем не понимать, какую цену имеет затраченный труд, но и то, что жить и действовать приходится – всем без исключения – в **отпущенное нам** время. Другой жизни ни у кого из нас не будет. И это уже не абстрактная философская интерпретация времени, а истинная, действительная ценность проживаемой нами жизни. И если труд целой системы, по сути, превращается временно в ничто, несмотря на предпринимаемые нами усилия, то очевидна необходимость выявления **причин**, приводящих к столь нежелательным результатам.

Хорошо известно, что в капле морской воды отражаются все свойства океана. По этой, достаточно корректной аналогии деятельность **каждой** школы, входящей в образовательную систему, не может быть не поражена теми же недугами. Время, выражаемое в программах, намеченных календарных планах, нередко жёстко и однозначно опровергало на всех структурных уровнях качественную содержательность всей проводимой работы, превращало эти планы в простые бумажки. И вред их многократно увеличивался от того, что эта ничтожность становилась понятной каждому.

Мы оказываемся от раза к разу вынуждены констатировать, что никак не удаётся совладать со временем, рассчитать и обеспечить совпадение намеченной цели и отведенных для этого сроков. И так происходит не только в тех условиях и не на тех уровнях, где от воли конкретного человека мало что зависит, а именно в той реальной действительности, где всё, казалось бы, в основном, определяется разумом и волей людей.

Особенно ярко и отчётливо подобного рода противоречие проявляется в проблеме взаимоотношений педагогической науки и практики, как, впрочем, в отношениях теории и практики, вообще. Теория, призванная обеспечивать по отношению к практике **опережающую функцию**, не только не справляется с этой задачей, а наоборот, плетётся в хвосте событий, в очередной раз, фиксируя следствия, пытаясь хоть как-то объяснить происшедшее.

Перевод проблемы «время» в сугубо «профессиональную» плоскость буквально заставляет нас в прямом смысле этого слова попытаться осмыслить: а что такое для каждого конкретного человека время, в которое мы осуществляем свои реформаторские цели?

В реальной жизни человек вынужденно соприкасается с такими проблемами в силу бесконечного количества возникающих на каждом шагу потребностей. Необходимость встречи с кем-то, согласованной совместной работы, всякого рода сезонная деятельность, обусловленная временами года, фиксация любых форм развития, динамических изменений и т.д. Время для человека – рождающегося, развивающегося, умирающего – **психологически** вечная категория, охватывающая на каждом шагу всю жизнь. Без неё **нет** человеческой биографии, возраста, традиций, памяти, завета, – по сути, всего людского бытия, мира приобретений, ценностей, потерь. Всего того, что наполняет жизнь человека лично значимым смыслом, эмоциональной сопричастностью с другими людьми, с миром в целом.

Возникнув из наиболее актуальных, «каждодневных» жизненных потребностей, время, как уже отмечалось, неодолимо привело к созданию средств его фиксации – часов, календарей, секстантов и т.д. И именно благодаря развивающимся реальным потребностям и их осознанной актуализации проблема времени требовала всё более усложняющихся решений и принципиально новой постановки вопросов.

Участие философии в их осмыслении характеризуется чрезвычайно важной особенностью: доходить до бесконечного даже в конкретном и контекстном рассмотрении любого явления. Благодаря этому возникает органичное объединение единичного, особенного и всеобщего, **создаётся** категория «**время**», содержательность которой, по сути, неисчерпаема и не поддаётся единому однозначному определению.

Обоснование и постижение глубинных фундаментальных категорий, как правило, строится на аксиоматических предположениях, априорных умозрительных допущениях, открытым признанием осуществлённого абстрагирования от каких-то определённых величин и количественных значений.

Уместно отметить, что непреодолеваемое противоречие между «историческим и логическим» в научном исследовании проистекает не в последнюю очередь из-за того, что у них **разные** источники возникновения. Если для логического начала – это рациональные формы проявления и фиксации, обусловленные осознаваемой автором необходимостью доведения и донесения полученного знания **до других**, то для действительного процесса осуществляемого познания – это интуитивные, инсайтные, нередко бессознательные проявления, как правило, порождаемые непрекращающимся внутренним интеллектуальным и эмоциональным напряжением. Исследовательская догадка, предположение, внезапное прозрение, внутренняя убеждённость, как правило, не только не обусловлены системой каких-либо жёстких логических построений, а, наоборот, возникают из неяс-

ного и несформулированного содержания, внутреннего отрицания уже существующих решений.

Любая попытка логического объяснения и изложения нового полученного знания, несомненно, является искусственно создаваемым прокрустовым ложем для реально происходившего процесса. Причём не только знания, но и веры, прозрения, рождающегося не в результате логических построений, а откровения. И не случайно один из крупнейших мыслителей современности С. Лем в своей уникальной по уровню проявленной эрудиции работе «Сумма технологий»<sup>1</sup> отмечал, что религиозное сознание является универсальной формой хранения информации – все доводы «за» или «против» его в **одинаковой** степени только укрепляют.

И наука, и религия с равно выраженной заинтересованностью обращаются к выдвигению своих фундаментальных всеобщих категорий. Значение этих категорий чрезвычайно важно не только потому, что они составляют их понятийную основу, но и потому, что они, если и не определяют, то, несомненно, оказывают существенное влияние на общественное сознание, конкретно-исторические взгляды общества, основные мировоззренческие установки личности и, что не менее важно, непосредственно на практическую чувственную деятельность.

Происшедшее выделение времени как самостоятельного объекта научного осмысления отразило испытываемую неудовлетворённость при решении новых исследовательских задач, возникновением проблем, не охватываемых и не раскрываемых существующими объяснениями.

Огромную роль в этом сыграла теория относительности, работы Вернадского, его целостный подход к рассмотрению мира, роли, и места в нём человечества. Эти работы способствуют разрушению поверхностного, по сути, вульгарно-метафизического рассмотрения и объяснения природы субъективного и объективного в реальной действительности. Разделяя с этих позиций действительность, противопоставляя одно другому, признавая первое **объективным**, существующим вне воли и сознания человека, мы тем самым не только затруднили человеку самую возможность познать самого себя, но и понять свои истинные познавательные и преобразующие возможности. А вместе с тем понять **объективный смысл** всего, что связано с человеком и его деятельностью.

Выделение и признание **принципиальных** и по сути непреодолимых различий между «объективным» и «субъективным», исключающих самую возможность **перехода** одного в другое, неодолимо привело к их противопоставлению в человеческом сознании, закономерно деформировав последнее. И категория «время», может быть, как ничто другое убеждает нас в **недопустимости** такого противопоставления. Именно время как характеристика бытия и развития всего сущего, его переходов от небытия к бытию и вновь с неизбежностью к небытию исключает даже самую возможность такого разделения. Ибо для него они, если и не тождественны, то, несомненно, отличающиеся непринципиально значимыми различиями. Используемое нами понятие «вечность» по сути лишает какого бы то ни было существенного значения такого рода различий. И «мгновенье» как характеристика действительности столь же объективно, как «вечность», и столь же объективно сейчас, как и сотни тысяч лет тому назад. Именно время стирает какие бы то ни было различия в «объективном» и «субъективном», потому что оно есть та единственная возможность «быть», «состояться», «проявить себя», которая предоставляется живущим в сроки, ограничиваемые самой жизнью.

Вывод, который для нас необходим, в том, что констатация **«было-есть-будет»** как временные характеристики развивающейся действительности должны быть дополнены такими, как **«может быть»**, **«вероятно будет»** и, конечно, **«должно быть»**. Тем, что от нас зависит и что мы намерены сделать. Только эти характеристики способны очеловечить отношение к проблеме времени, актуализовать в **сознании** человека его личностные отношения со временем, лишив их избыточного фатализма и губительного волюнтаризма, наполнить неиссякаемым чувством исторической ответственности. И это всё в одинаковой степени относится как к великим по своим масштабам делам, так и к каждому конкретному делу, за которое человек берётся.

Из общих подходов к проблеме времени нет прямых выводов, способных подсказать конкретные решения. Но из них непременно вытекает вывод о том, что нужно и можно сделать для повышения эффективности использования отведённого нам жизнью времени. Причём речь, как представляется, должна вестись с этих позиций не обо всём человечестве и на все времена, а о нас, живущих в одно и то же время, принимающих участие в данном случае в решении задач по развитию образования.

Целесообразно отметить, что многие рассматриваемые в этом контексте положения являются результатом не только умозрительных, логически выводимых суждений, но и проведенных исследований, включая опытно-экспериментальную работу. Ряд выводов, к которым удалось прийти, получен в результате концептуальной разработки двух проблем – «Взаимоотношения педагогической науки и практики» и «Педагогический опыт как источник развития педагогической науки», – направленных на выявление условий и возможностей использования и управления процессами, определяющими развитие образования в его неразрывной связи с наукой и опытом.

Трактуя будущее как момент настоящего (С.Л. Рубинштейн), мы попытались выявить возможности прогнозирования, основанного на экстраполяции потенциальных возможностей действительности, способных обеспечить и определить **действительную реалистичность** наших программ, планов, намеченных сроков их выполнения. Необходимость решения поставленных задач, связанных с раскрытием возможностей и путей их **перевода** в реальную действительность, потребовала использования системного и целостного подхода.

Но здесь, в свою очередь, понадобилась определённая методологическая корректировка существующих решений и трактовок в использовании этих подходов.

Как известно, с позиций современных гносеологических подходов содержательная трактовка употребляемых понятий и терминов имеет действительно значимый содержательный смысл **только в рамках создаваемого контекста исследования**. Поэтому, не вдаваясь избыточно глубоко в проблемы системности и целостно-

<sup>1</sup> См.: Лем С. Сумма технологий // Предисл. В.В. Ларина, ред. и послесл. Б.В. Бирюкова и Ф.В. Широкова, пер. с польского А.Г. Громовой, Д.И. Иорданского, Р.И. Нудельмана, Б.Н. Пановкина, Л.Р. Плинера, Р.А. Трофимова, Ю.А. Ярошевского. М.: Изд-во «Мир», 1968.

сти, отметим, что существующие науковедческие и общенаучные трактовки этих категорий оказались недостаточно технологичны. Пришлось внести определённые изменения, выделить ряд новых признаков, позволяющих **развести** эти понятия на основе определённых различий между ними, что создаёт возможность их использовать в качестве **рабочих** средств решения исследуемых проблем.

В этой связи:

- под системным подходом понимается **внутриобъектная структурно иерархизированная система связей и детерминированная соподчинённость всех его составляющих элементов**,
- под целостным – **система внешних прямых и опосредованных связей между объектом и реальной действительностью**.

Органичное объединение этих подходов позволяет осуществить **комплексный подход**, создающий основу для программного обеспечения планируемой деятельности, выработку целей, путей и сроков их достижения.

Такая трактовка этих фундаментальных, предваряющих комплексную деятельность категорий позволила принципиально иначе подойти к осуществляемой в образовании практической деятельности, начиная с планирования.

Основные недостатки современного планирования, представляющего безотносительно к каким бы то ни было идеологическим аспектам изначальную априорную экстраполяцию настоящего на конечный результат, проистекают, как установлено, из формального, календарного, «плоского» времени.

В основе такого планирования лежит недекларируемый, по сути, неосознаваемый принцип **вульгарного равенства**. И, как представляется, этот принцип обусловлен распространённой трактовкой времени как **формы** существования материи, в то время как оно является **имманентной характеристикой самой действительности** во всех её формах и проявлениях.

Анализ позволяет выявить, что само собой разумеющееся равенство элементов, исходных данных, используемых при планировании и составляющих содержание планов, не учитывает их реальных уровней развития, качественных и физических различий, уровня стартовой готовности к участию в решении поставленных задач. И – что самое основное – не учитывает времени как имманентной характеристики подлежащей преобразованию самой действительности.

Выявленные недостатки осуществляемой планирующей деятельности, обуславливаемые указанной причиной, неодолимо приводят к выводу о наличии **разных видов времени**, создаваемых качественными и количественными различиями между объектами, представленными в том или ином плане. А ведь именно они, эти различия, изначально обрекают наши программы и планы на низкую эффективность практической реализации.

Разрабатываемая нами программа опытно-экспериментальной разработки исследуемых, выше названных проблем позволила выявить и определить виды времени, подлежащие исследовательскому и программному учёту.

В контексте рассматриваемой проблемы есть необходимость говорить о существовании **видов** времени, различия между которыми должны быть системно учитываемыми.

Это – **«экстенсивное время»**, **«интенсивное время»**, **«эмбриональное время»**, **«комплексное»** и **«педагогическое» время**.

**ЭКСТЕНСИВНОЕ ВРЕМЯ** по сути своей ближе всего к календарному. Оно основывается на логической, прямой экстраполяции, исходящей из планируемого нарастания массы, количества и качества, объёма и масштабов предстоящей работы. Естественно, и её сроков. Логика получения и достижения таким образом планируемого результата деятельности носит **последовательно и логически** обусловленный характер. Время при этом рассматривается как **срок**, в который **предполагается** уложиться. Как точка отчёта и завершающего пересечений априорно намеченного и его реального воплощения в жизнь.

Такой подход к пониманию и трактовке времени, его профессионально-функциональному использованию психологически ближе всего человеку, как отмечалось, в силу исторически влиявших на него факторов, в силу всего того, что всегда формировало его опыт на эмпирическом уровне.

Экстенсивное время по сути своей – это абстрактно растянутое, пролонгированное **настоящее**, исходящее из абсолютизации современных представлений, интересов, мотивов, властвующей политической и административной воли. Не всегда корректно научным, но очень ярким подтверждением сказанному являются многочисленные факты не только планирования, но и прогнозирования будущего, осуществляемые даже самыми великими мыслителями и фантастами. Не случайно даже многие хорошо известные замыслы и планы, включая не только утопические, но и относимые непосредственно к науке, её обоснованиям, оказываются в основном отражением господствующих представлений, которые и легли в основу линейной экстраполяции. В принципе все футурологические представления о будущем оказываются не только наивными в сопоставление с возникающей действительностью, но и, как правило, зиждущимися на разных основаниях. Жизнь развивалась не только по **другим, но и принципиально новым основаниям** и ранее неизвестным энергетическим и интеллектуальным источникам.

Но именно экстенсивное время концентрировано отражает конкретно-историческую волю и готовность государства, его управленческих, организационных, экономических структур осуществлять свою деятельность на основе предварительного планирования. Без соблюдения этого условия никакая коллективная работа, тем более в больших масштабах просто невозможна. В экстенсивном времени удивительно ярко и отчётливо проявлялась и продолжает проявляться мощь и беспомощность интеллекта, стремящегося не только влиять, но и управлять реальным развитием мира по своему образу и подобию.

Но человеку всегда были присущи не только эволюционные, но и радикальные, преобразующие устремления. И это касается всех сторон его жизнедеятельности, начиная от простых особенностей повседневного быта и кончая революционными преобразованиями в масштабах всего общества. Человек всегда стремился **уплотнить, спрессовать** время. И в этом его вековечном стремлении ему немало помогала наука, особенно в два последних столетия. Всё больше усиливалась идея возможности и **необходимости** интенсификации деятельности, увеличения объёмов и масштабов производимой работы в одну и ту же единицу времени. Со временем

поиски путей повышения интенсификации деятельности стали связываться не только с нуждами непосредственно конкретного производства, но и с откровенно заявляемым посягательством на управление закономерными процессами развития природных явлений и общества. И, конечно, самого человека, его личности.

Гносеологическую ситуацию многократно усложнила, а в ряде случаев усугубила, идея интериоризации действительности. Возникли новые возможности рассмотрения действительности, основанные на том, что её преобразование может осуществляться за счёт того, что личность создаёт и развивает **сама себя**, интериоризируя свою сущность, и этим самым изменяя самую действительность или активно способствуя ее изменению. И процесс этот может и должен осуществляться в интенсивном времени. Чисто теоретически эта идея базируется на том, что человек может сознательно объединять свои стремления, желания, разум и волю с целью, основанной на познанных закономерностях развития действительности и самого себя. Человек, благодаря познанным закономерностям, как бы выводит свои цели из самой действительности, но сам при этом через себя определяет пути их достижения.

Участвуя в этой очевидно преобразующей деятельности, человек одновременно решает двуединую задачу создания (созидания) себя и практического воплощения в жизнь намеченного. При этом главной задачей деятельности, осуществляемой в режиме интенсивного времени, является выявление возможностей опираться на реально проявившиеся и раскрытые тенденции, используя, кроме существующих, всё более продуктивные, новые методики и технологии, сулящие более высокую результативность. В интенсивном времени, как в никаком другом, проявляется -хотя об этом может вслух не заявляться, а порой даже не осознаваться - стремление личности самореализоваться, успеть, как можно большего достичь, успеть, как можно больше сделать за какой-то определённый срок или свою жизнь. Это же в полной мере относится к обществу, когда оно, увлекаемое идеологами и политиками, ставит перед собой определённые, порой трудно осуществимые, но предлагаемые и навязываемые цели.

За всеми хорошо известными лозунгами, начиная от «пятилетку – в четыре года», «догнать и перегнать» и кончая «четыре учебных года – за три», «обеспечить раннее развитие ребёнка» и т.д. стоит **ИНТЕНСИВНОЕ ВРЕМЯ**. В данном случае не принципиально, каков результат, что получилось хорошо, что плохо. Важно другое – выраженное стремление общества и личности **обогнать календарное время**, решать нужные задачи в предельно короткие сроки. И какими бы печальными ни были результаты, накопленный нами опыт в решении подобного рода задач, реальная действительность ходом своего исторического неравномерного развития обуславливает необходимость действий в режиме интенсивного времени. Вопрос в том, как свести к минимуму, порой, даже трагические ошибки, как априори обеспечить, по возможности **гарантировать** практическую осуществимость замыслов, целей, программ?

С этих позиций признание **объективного существования интенсивного времени** обуславливает необходимость разработки требований и принципов, соблюдение которых призвано обеспечить продуктивные все-сторонне обоснованные подходы к предстоящей деятельности и её непосредственное осуществление.

Проведенные исследования, многолетний системный анализ реализации нами разработанных методик диагностирования массового педагогического опыта позволили выявить и определить необходимую совокупность условий эффективной деятельности в режиме интенсивного времени. Наряду с тем, что потребуются предельно чёткая программа предстоящих действий, план её поэтапной конкретной реализации с определением и распределением исполнителей, сроков, ответственных, потребуется ещё ряд дополнительных методологически проработанных гарантий.

К ним относится содержательное определение **контекста**, охватываемого программой деятельности, и рассматриваемых границ действительности, в которой будет осуществляться намеченное. Контекста, в котором замысел, пути и средства осуществления выдвигаемых целей будут предельно адекватны реальной действительности, а охватываемое и выражаемое абстракцией явление будет **во всех своих сущностно значимых связях и проявлениях** представлено как **самодостаточная для развивающегося функционирования целостность**.

Содержательная направленность этих требований сводится к тому, чтобы процесс практической реализации был представлен как система последовательно взаимообусловленных причин и следствий, априори не допускающая **непредвиденных последствий, отрицательных результатов**.

Естественно, предполагается, что при этом будет раскрыта необходимая совокупность условий, при которых программный замысел сможет быть и будет **оптимально** реализован. Кроме того должен быть сформулирован перечень требований, нарушение которых **ни при каких обстоятельствах недопустимо**. Начиная с определения уровня готовности участников реализации проектно разработанной программы, и кончая разбором возможных вариантов развития, и подготовленных для каждого из них всесторонне обеспеченных планов действий.

Создаваемая на такой методологической основе программа будет строиться, учитывая объективный характер проявлений экстенсивного и интенсивного времён в их комплексной целостности.

Но педагогической наукой, сферой образования, опытом развития отечественного образования накоплены данные, приводящие к выводу о недостаточности сколь угодно скрупулезного учёта проявлений этих двух видов времени.

Конечно, нет предела совершенствованию, но анализ программ и планов, легших в основу разных видов преобразовательной деятельности, включая научную опытно-экспериментальную работу, достаточно убедительно свидетельствует о том, что многие из них были тщательно проработаны, а полученные результаты были, как правило, далеки от ожидаемых. И тем более это расхождение было значимым, чем более масштабной была проводимая работа. Особенно разительны, к примеру, расхождения между результатами эксперимента, проводимого в академических условиях, и их переносом непосредственно в массовую практику.

Наличие подобных расхождений между сформулированной целью и результатом, между планом работы и самой работой при сколь угодно высокой старательности является достаточно веским аргументом о существовании каких-то не учитываемых обстоятельств, в конечном итоге, приводящих к такого рода искажениям.

Нами была выдвинута идея о существовании специфического феномена, порождаемого существованием особого, **ЭМБРИОНАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ**. Научный доклад по поднятой проблеме был нами представлен и

обсуждён на заседании философско-математической секции при МГУ, в ходе обсуждения признавшей теоретическую продуктивность выдвинутой идеи.

Принципиальное отличие этого вида времени от экстенсивного и интенсивного состоит в том, что оно определяется процессами развития, происходящими **внутри объекта** и определяющееся его имманентными закономерностями. В силу чего эмбриональное время выражает **генетические закономерности** развития объекта, не зависящие от каких бы то ни было условий, наших планов и намерений, сложившихся обстоятельств.

Признание факта объективного существования эмбрионального времени ставит нас перед необходимостью считаться с любым управляемым в образовании процессом как с реальностью, живущей по законам **имманентно своего** времени. И априори знать, что в тех случаях, когда мы пренебрегаем необходимостью всестороннего учёта эмбрионального времени – по каким бы причинам это ни происходило, – результаты будут отрицательными.

Сложность обеспечения требований всестороннего учёта эмбрионального времени определяется двумя группами причин:

- уровнем научной разработанности такого сложнейшего феномена, каким является развитие, тем более соотносимое с конкретными временными сроками;
- господствующими в научном и обыденном сознании взглядами на пути и возможности прогнозирования и составления подлежащих практическому воплощению в жизнь планов развития образования.

Мы ведь осуждаем любые проявления волюнтаризма, исходим, по крайней мере, до недавнего времени исходили из признания факта существования **объективных закономерностей**, не сводимых к чьей бы то ни было воле, отстаиваем необходимость учёта индивидуальных особенностей ребёнка и т.д., но, к сожалению, так и не смогли в большинстве случаев эти заявления претворять в жизнь, раз от раза критикуя себя за очередное проявление волюнтаризма, субъективизма и т.д. В общем, грешили и калялись, каялись – и грешили.

К сожалению, по сей день нет рекомендаций и научных решений, позволяющих решать проблемы управления развитием образования на фундаменте всесторонне выверенных и инвариантно представленных оснований. Разрыв между декларативными заявлениями методологического характера, и составляемыми прогнозами и планами заполняется умозрительными, формально логическими заявлениями, политическими, как правило, конъюнктурными соображениями, здравым смыслом.

И массовая практика, лишённая возможности пребывать в ожидании грядущих, истинно научных решений, вынуждена строить своё развитие на всё том же веками испытанном методе «проб и ошибок». Причём задача усугубляется тем, что безотносительно к периоду, переживаемому в данное время отечественным образованием, его развитие в любое время не протекает поступательно и равномерно, оно никогда не представляло собой непрерывного процесса, раз от раза требуя и подвергаясь реформированию. И это развитие в результате не только аритмично, но и скачкообразно.

Приходится констатировать, что педагогическая наука, в той или иной степени причастная к принимаемым в прошлом решениям о развитии образования, игнорировала это обстоятельство, даже в тех случаях, когда на этом настаивали непосредственно некоторые и притом достаточно авторитетные её же представители.

Так, хорошо известно, что наши исследователи, занимающиеся проблемой развивающего обучения, исходили из отрицания прямых неукоснительно проявляющихся зависимостей между обучением и развитием. С отстаиваемых ими позиций **только определённым образом осуществляемое обучение способно оказывать на ребёнка развивающее влияние**. Но это утверждение в расчёт не принималось. Официально господствовала другая точка зрения: обучение развивает и обучение воспитывает. Эти аксиомы не могли быть подвергнуты сомнению.

Отказ от какой бы то ни было необходимости подвергнуть сомнению господствующие методологические аксиомы, не позволил серьёзно и сколько-нибудь разобраться в соотношении обучения и развития, найти ответы на вопросы «когда?», «как?» и «при каких условиях?»

И так эти две взаимоисключающие позиции сосуществовали в жёстко административно управляемой системе образования в течение десятилетий. Одна – в качестве официально признанной, господствующей, другая – временами терпимой, полулегальной или отрицаемой. А действительно фундаментальная проблема так и оставалась не изученной и не осмысленной.

Но в результате происшедших в стране радикальных изменений, в силу целого ряда социальных и других обстоятельств, позиция защитников теории и методики развивающего обучения не только победила, но и директивно стала распространяться в условиях массовой практики. Однако так как истинно значимые для теории и практики вопросы не были поставлены и тем более решены, отечественное образование, в очередной раз, просто бросилось из одной крайности в другую. Так как мы и не разобрались и не решили, при каких условиях тот или иной вид обучения наиболее продуктивен, каких условий требует, то теперь уже приносит вред теория и методика развивающего обучения.

Бесконечно прав Н.Д. Никандров, чья книга «Россия: ценности общества на рубеже XXI века»<sup>1</sup> начинается с эпиграфа: *Impobe Neptunum accusat gui iterum naufragium facit* [Несправедливо обвиняет Нептуна тот, кто вторично терпит кораблекрушение]. Не ответив на вопросы, без которых ни теория, ни практика не получили оснований для принятия того или иного решения, не выявив без чего нельзя внедрять новые методики, не просчитав **всего необходимого для этого времени**, мы, ничему не научившись, в очередной раз приносим вред массовой школе и компрометируем ни в чём не виноватую теорию. Ведь ни одна из них сама себя не распространяет.

Установленное существование эмбрионального времени требует не только выявления и учёта генетических закономерностей педагогических явлений, управляемое развитие которыми является предметом нашей озабоченности, но и разработки методов и средств, позволяющих рассчитать и количественно определить необходимые для этого сроки. При этом очевидно, что эмбриональное время должно быть просчитано как по

<sup>1</sup> Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М.: МИРОС, 1997.

отношению к объективным факторам, так и к субъективным, связанным непосредственно с деятельностью субъектов учебно-воспитательного процесса, подготовки и переподготовки кадров и т.д.

Данные полученные в процессе диагностирования массового опыта позволяют решать эти вопросы адекватно их объективной природе, т.е. количественно. Проблема времени принципиально иначе заставляет нас искать пути решения другой проблемы – использования в педагогике количественных показателей. Какое-то время по личной инициативе ряда известных исследователей (Л.Б. Ительсон, Б.П. Битинас) ей уделялось определённое внимание. Но не больше.

Педагогика и как наука, и как практика не приняла в себя всего комплекса вопросов, связанных с количественными показателями. Попытки их прямого переноса в теорию воспитания и дидактику особого успеха не принесли. В ряде случаев они были очень фрагментарны и незначительны, а в ряде – не очень корректны. Особой пользы «для себя» в тесном союзе с числом ни теоретик-педагог, ни практик не увидел. Скорее наоборот, поверхностность и формализм. Существующее отношение к математическим средствам в педагогике достаточно объективно отражает степень возлагаемых на них надежд.

Использование методики диагностирования массового педагогического опыта, опирающейся на большие количественные величины, обусловило необходимость введения принципиально нового для педагогики понятий типа «вес проблемы», «объём работы», «масштаб работы». Не вдаваясь в их конкретизацию, отмечу только, что без количественных показателей они не имеют смысла, а выражаемая в них количественная величина характеризует сугубо **педагогическую действительность**. Нами установлено, что объективно существуют классы педагогических задач, **которые требуют** использования количественных показателей. Это задачи, требующие определения средств, организационных усилий, необходимой подготовительной работы при точно просчитанных необходимого для этого времени. Включая эмбриональное время, определяющее развитие каждого объекта, входящего или включаемого в разрабатываемую программу.

Только при соблюдении этих требований создаётся реальная возможность органично связать наши намерения с конкретными календарными сроками, только в этом случае у нас может возникнуть уверенность, что задуманное осуществится.

Исходя из того, что и педагогическая деятельность, и наши преобразовательные программы носят и не могут не носить комплексный характер, они должны быть выражены ещё в одном обобщённом виде времени – комплексном. **КОМПЛЕКСНОЕ ВРЕМЯ**, что было установлено в процессе использования методики диагностирования массового опыта как метода прогнозирования развития образования, представляет собой **сложное сочетание разных видов времени**, что создаёт необходимую основу для расчётного определения **реально необходимого времени** для осуществления той или иной программы.

На этом основании нами была разработана формула:

$$\begin{array}{ccccccc} \mathbf{КВ} & = & \mathbf{ЭВ} & \pm & \mathbf{ИВ} & + & \mathbf{ЭмВ} \\ \text{комплексное} & & \text{экстенсивное} & & \text{интенсивное} & & \text{эмбриональное} \\ \text{время} & & \text{время} & & \text{время} & & \text{время} \end{array}$$

Данная формула позволяет достаточно точно просчитывать объёмы, масштаб предстоящей работы, необходимые для этого ресурсы и другие виды организационно-материального обеспечения в календарно необходимые сроки. Реальная продуктивность формулы проверялась на разных уровнях системы образования, по отношению к разным объектам: региону, району, отдельной школе.

Полученные данные убедительно подтверждают продуктивность системного подхода к проблеме времени, учитывающего закономерностные особенности педагогической действительности. И поэтому приходится настаивать на необходимости включения термина «время» в категориальный ряд основных фундаментальных понятий педагогики и мира образования как методологического требования. С позиций которого можно системно решать фундаментальную совокупность проблем, связанных с планированием, прогнозированием и системным реформированием реформирования отечественного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования. (Из опыта работы) / Д.И. Корнющенко; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003.  
Kornyushchenko D.I. (2003). Integral'naya dialogika: popytka novoi tekhnologii gumanitarnogo obrazovaniya. (Iz opyta raboty). Ros. akad. obrazovaniya, Mosk. psikhol.-sots. in-t. Moskva.
2. Корнющенко Д.И. От научения – к философии образования, или Российская Пайдейя. Рецензия на книгу Я.С. Турбовского «Философия образования: связь науки и практики» // Вестник Российского философского общества. 2003. № 2. С. 173.  
Kornyushchenko D.I. (2003). Ot naucheniya – k filosofii obrazovaniya, ili Rossiiskaya Paideiya. Retsenziya na knigu Ya.S. Turbovskogo «Filosofiya obrazovaniya: svyaz' nauki i praktiki». Vestnik Rossiiskogo filosofskogo obshchestva. N 2. P. 173.
3. Турбовской Я.С. Миру образования – свою философию // Философские науки. 2006. № 6. С. 109–117.  
Turbovskoi Ya.S. (2006). Miru obrazovaniya – svoyu filosofiyu. Filosofskie nauki. N 6. Pp. 109–117.