

## ЧТО ПРОИСХОДИТ с российским образованием?

**Андрей Фёдорович Поломошнов,**  
*профессор, заведующий кафедрой философии и истории  
Донского государственного аграрного университета,  
доктор философских наук*

Констатируя современное плачевное состояние российского образования, необходимо поставить главный вопрос: каков был смысл перманентных реформ образования 1990–2000-х годов, в особенности Болонской ломки? Реальная системная деградация отечественной системы образования находится в радикальном противоречии с радужными мечтами болонизаторов и модернизаторов. Поэтому доверять их идеологическим интерпретациям смысла трансформации российского образования может только беспредельно наивный наблюдатель.

• российское образование • Болонская реформа • фундаментальность образования • дефундаментализация образования • дезинтеграция образования

### Фундаментализация образования

Подлинный смысл общей трансформации российского образования в результате непродуманных, деструктивных и бестолковых реформ мы бы определили термином «дефундаментализация». Этот термин нуждается в специальном анализе. В современном дискурсе об образовании в России чаще упоми-

нается другой термин — «фундаментализация образования». Но и этот термин не имеет общепринятого однозначного толкования. Рассмотрим вначале существующие интерпретации термина «фундаментализация образования».

В современном дискурсе педагогического процесса и российских образовательных

реформ проблема фундаментализации (де-фундаментализации) образования пока не находится в центре внимания специалистов. В основном эта проблема рассматривается в двух аспектах: 1) как проблема содержания образования и 2) как проблема общей направленности образования.

Общепринятое представление о сущности фундаментализации образования выражает Н.М. Панькова: «Фундаментализация образования предполагает расширение и углубление фундаментальной подготовки, поскольку социально-экономические и научно-технические изменения, происходящие в обществе, постоянно обновляющиеся потребности и интересы людей создают необходимость постоянного обновления сферы базового знания»<sup>1</sup>.

Однако данное определение недостаточно. Во-первых, в нём содержится некий логический круг: фундаментализация — это расширение фундаментальности. Во-вторых, термин фундаментальности образования далеко не однозначен. «В философии образования до сих пор нет единой позиции относительно того, что же понимается под фундаментальностью образования»<sup>2</sup>. Проблемой являются, прежде всего, критерии фундаментального знания, а от этих критериев зависит и круг дисциплин, относимых к фундаментальным. Так, например, Панькова предлагает следующее различие фундаментального и прикладного знания: «фундаментальное знание отличается принципом универсальности, а прикладное — полезности, актуальности и своевременности»<sup>3</sup>.

Садовников Н.В. предлагает более точные критерии: «Фундаментальные знания — это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходя-

щие к истокам понимания, к первичным сущностям»<sup>4</sup>.

Исходя из этих критериев, Садовников даёт свою интерпретацию фундаментализации образования: «Фундаментализация образования на современной основе и означает направленность образования на такие обобщённые и универсальные знания, на формирование общей культуры и на развитие обобщённых способов мышления и деятельности. Образование можно считать фундаментальным, если оно представляет собой процесс такого взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает её для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды путём продуцирования вовне своей духовности»<sup>5</sup>. Уточняя в дальнейшем содержание процесса фундаментализации образования, Садовников обращает внимание не только на формирование приоритетного корпуса универсальных, основополагающих знаний, но и на интеграцию образования и науки: «Под фундаментализацией образования следует понимать, прежде всего: а) выделение универсальных по своей сути, основополагающих знаний, выведение их на приоритетные позиции и придание им значения основы или стержня для накопления других знаний, формирования умений и навыков, т.е. выделение структурных единиц научного знания, имеющих высокую степень обобщения явлений действительности, и овладение соответствующими базисными знаниями, умениями и навыками; б) интеграцию (сближение) образования и науки. Под интеграцией следует понимать процесс сближения и установления связей, значающий состояние связанности отдельных частей науки и образования; в) формирование общекультурных основ в процессе обучения»<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Панькова Н.М. Фундаментализация как базовая образовательная тенденция инновационного университета // Вестник науки Сибири. — 2013. — № 1 (7). — С. 246.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. — С. 247.

<sup>4</sup> Садовников Н.В. Фундаментализация современного образования // Известия Пензенского государственного педагогического института. — 2011. — № 24. — С. 785.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. — С. 785–786.

В целом Садовников выступает за баланс фундаментальных и специальных знаний: «Наиболее оптимальным является образование, которое базируется на единстве фундаментальности и профессиональной направленности обучения»<sup>7</sup>.

Ёлгина Л.С. отмечает, что фундаментализация образования в смысле приоритетности общих, универсальных знаний не может рассматриваться как абстрактная антитеза специализации. Напротив, они должны взаимно опосредовать друг друга: «На уровне проникновения в информационную сущность реального мира в рамках конкретной науки происходит инверсия специализации в универсализацию в том смысле, что поиск «фундаментальных» оснований приводит к обнаружению всеобщих фундаментальных связей этой науки со всеми другими, то есть фундаментализация образования есть движение через специализацию к универсализации; фундаментальность — это есть целостность знания;

— наука (дисциплина) может считаться фундаментальной, если она в процессе всё сужающейся специализации выходит к уровню информационной стороны познаваемого, поэтому не удивительно, что именно физика и биология считаются наиболее фундаментальными науками в неклассическом понимании, ибо представлены теперь в виде информационной физики и информационной биологии»<sup>8</sup>.

Уточняя понимание фундаментализации образования, Ёлгина отмечает, что «...фундаментализация образования предполагает обязательную нравственную и аксиологическую подготовку специалиста с учётом идей устойчивого развития общества. Практическая реализация современной фундаментализации образования, не отменяя необходимость усвоения фундаментальных принципов и законов науки, требует обязательного изучения теории и методологии изучаемого предмета, а также знания основных концепций современного естествознания и мировой культуры»<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Садовников Н.В. Фундаментализация современного образования / Известия Пензенского государственного педагогического института. — 2011. — № 24. — С. 785.

<sup>8</sup> Ёлгина Л.С. Фундаментализация образования в контексте устойчивого развития общества: дис. ... канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2000. URL: <http://www.disscat.com/content/fundamentalizatsiya-obrazovaniya-v-kontekste-ustoichivogo-razvitiya-obshchestva-sushchnost-k>

<sup>9</sup> Там же.

Фундаментализация образования, таким образом может рассматриваться как целостность образования, представляющая некий оптимальный баланс специальных, прикладных и общетеоретических, универсальных знаний, оптимальный баланс теоретической и практической подготовки обучающегося в процессе образования.

Всесторонне описать сущность и основные проявления фундаментализации образования с точки зрения содержания и направленности образования попытался А.И. Субетто. В его описании фундаментализация образования представлена как многостороннее и многоаспектное явление, представляющее собой главную проблему современного образования.

Прежде всего, Субетто определяет общую сущность фундаментализации образования в его понимании: «Фундаментализация образования есть процесс формирования «фундаментально-знаниевого» каркаса личности (ядра системы знаний личности), определяющего важнейшие знаниевые компоненты, из которых складывается картина мира на личностном уровне, обеспечивающая основные функции ориентации, прогнозирования, планирования, проектирования, управления будущим, коммуникации, взаимодействия с людьми, а также обеспечивающая способность личности к самообучению в рамках «технологии» непрерывного образования и соответственно — потенциал адаптивности личности, в том числе её профессиональной адаптивности, в быстро меняющемся мире»<sup>10</sup>.

Фундаментально знаниевый каркас личности в пояснения Субетто предстаёт как целостное научное мировоззрение личности, сформированное на основе общетеоретических естественно-научных и гуманитарных дисциплин.

<sup>10</sup> Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции. (Ноосферная парадигма универсализма). — СПб.: Астерион, 2010. — С. 85.

Если говорить о содержании образования, то фундаментализация образования по Субетто «есть процесс взаимного проникновения фундаментальных естественно-научных и фундаментальных гуманитарных знаний во всех без исключения направлениях и специальностях. Для фундаментализации высшего образования это означает усиление естественно-научной фундаментальной подготовки гуманитарных специальностей и гуманитарной фундаментальной подготовки естественно-научных, инженерных специальностей. Важным критерием при формировании содержания данного процесса фундаментализации высшей школы является его направленность на преодоление технократической асимметрии образования, усиление его биосфероведческой, ноосферологической, экологической компонент»<sup>11</sup>.

Таким образом Субетто выступает за оптимальный баланс содержания образования в виде сочетания естественно-научных и гуманитарных дисциплин без явных перекосов в одну или другую сторону.

Очень важная сторона фундаментализации образования — направленность его на формирование целостной, всесторонне развитой, широко образованной, высоконравственной и национально и культурно идентичной личности — «корневого человека». «Фундаментализация образования имеет своей важной целью формирование «корневого человека» по П.А. Флоренскому, т.е. имеет всегда воспроизводство национально-культурных и национально-исторических корней личности и общества, формирующих её достоинство, социально-культурную, этногенетическую связь личности, общества с жившими поколениями людей на этой земле»<sup>12</sup>.

Таким образом, речь идёт о таких компонентах, как национально-культурная, национально-историческая, нравственно-ценностная фун-

<sup>11</sup> Субетто А.И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции. (Ноосферная парадигма универсализма). — СПб.: Астерион, 2010. — С. 101.

<sup>12</sup> Там же. — С. 97.

даментализация личности, осуществляемая в единстве с образовательной фундаментализацией. «Национально-культурная и национально-историческая направленность фундаментализации образования означает, что «осознание знания» в процессе образования не происходит абстрактно на абстрактном человеческом субстрате, а конкретно, на конкретном человеческом субстрате, где «конкретность» означает понимание Высокого соприкосновения знаний и национально-этнической культуры, национально-этнического архетипа сознания, национальной формы и национального содержания систем ценностей и систем нравственности»<sup>13</sup>.

Таким образом, гуманитаризация — это обязательный, неотъемлемый элемент фундаментализации образования, по мнению Субетто, с которым нельзя целиком не согласиться. Именно поэтому фундаментализация образования не сводится к простому углублению общенаучных знаний и формированию современной научной картины мира в сознании учащихся. Она есть «механизм воспроизводства фундаментальных оснований культуры, нравственности и ценностей»<sup>14</sup>.

Разобрав различные интерпретации термина «фундаментализация образования», мы перейдём теперь к термину «дефундаментализация образования». Если исходить из принципа антитезы, то «дефундаментализация образования» — это явления или процессы, противоположные фундаментализации.

Таким образом, опираясь на различные толкования фундаментализации, мы можем определить по принципу антитезы соответствующие толкования «дефундаментализации». Вот набор проявлений дефундаментализации образования с точки зрения содержания и направленности образования: 1) сокращение и упрощение фундаментальных, общенаучных дисциплин в пользу узкоспециальных, частных, 2) переориентация

<sup>13</sup> Там же. — С. 97.

<sup>14</sup> Там же. — С. 103.

образования с целей личностного развития на цели подготовки узких специалистов, 3) отделение образования от науки, 4) отделение образования от воспитания, 5) фрагментация образования вместо целостности, 6) дегуманитаризация. Словом, речь идёт о дегуманизации и утилитаризации образования.

У нас получилось описание дефундаментализации как крайне негативного, деструктивного для образования процесса. Не случайно некоторые критические исследователи судеб современного российского образования стали применять для описания российской реформы образования термин «дефундаментализация».

Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. рассматривают дефундаментализацию как смещение содержания образования в сторону прикладного знания и сокращение фундаментального знания: «Особенность процесса обучения в современной высшей школе — «дефундаментализация» содержания высшего образования, и связанное с этим усиление роли и места прикладного знания»<sup>15</sup>. Марченко Ю.Г. рассматривает дефундаментализацию образования как деградацию структуры и содержания преподавания основ научных знаний<sup>16</sup>. Фотиева И.В. и Артамонова Т.А. также видят смысл дефундаментализации в фактическом отказе от фундаментального подхода в обучении и замене его на узкоспециализированный с ограниченным числом дисциплин<sup>17</sup>.

Попытки уточнить содержание терминов фундаментализация и дефундаментализация образования выводят нас к проблеме оценки этих процессов в связи с современными реформами российского образования.

Ключевым является вопрос о том, совместима ли фундаментальность образования с современ-

ными болонскими реформами российского образования и попытками встроить российское образование в малоэффективную российскую «рыночную» экономику.

Абстрактно рассуждая, некоторые специалисты, исходя из идеальных, но некорректных, т.е. не соответствующих действительности, допущений о тождестве намерений и результатов деятельности болонских реформаторов, а также об идеальной рыночной экономике (которой в России пока не существует), о том, что реформаторами российского образования движут совершенно конструктивные мотивы, — исходя из всех этих сомнительных допущений, эти специалисты утверждают, что болонские реформы вполне совместимы с фундаментализацией образования, а некоторые заявляют, что фундаментализация образования является одним из ведущих направлений современных принудительно административных, антидемократических реформ сверху.

Яркий пример такого ничем не обоснованного оптимизма — рассуждения Н.М. Паньковой. Не замечая противоречий в собственной аргументации, она, с одной стороны, утверждает, что в современных условиях фундаментальное знание не востребовано: «В условиях развития рыночных отношений, когда знание признаётся товаром, формируется совершенно новый подход к университетскому образованию. С одной стороны, появляются новые возможности для развития, поскольку ориентация на потребителя образовательных услуг заставляет постоянно пересматривать содержание образования, искать новые средства и методы обучения. С другой стороны, возникает своего рода зависимость университета от постоянно изменяющихся условий. Таким образом, проблема качества образования обостряется»<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Компетентностная парадигма и её влияние на процесс обучения. URL: [pk-41.ru/netcat\\_files/userfiles/Statya%20Ibragimovyh.doc](http://pk-41.ru/netcat_files/userfiles/Statya%20Ibragimovyh.doc)

<sup>16</sup> Марченко Ю.Г. Российское образование в трансформациях постсоветского времени / Учёные записки Российского государственного социального университета. — 2008. — № 4. — С. 32.

<sup>17</sup> Фотиева И.В., Артамонова Т.А. Дефундаментализация образования: тенденции и оценки // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной науки в 21 веке». — Махачкала, 28 декабря 2013 г.

<sup>18</sup> Панькова Н.М. Фундаментализация как базовая образовательная тенденция инновационного университета // Вестник науки Сибири. — 2013. — № 1 (7). — С. 247.



Оставим на совести Паньковой спорный тезис о том, что сегодня «фундаментальное знание не пользуется спросом, так как не даёт сиюминутной выгоды, а ориентировано в большей степени на развитие личности, что является, по сути, «долгосрочным вкладом». Но и преувеличение роли фундаментализации может сопровождаться спадом интереса к обучению и невозможностью реализовать полученные студентами знания на практике»<sup>19</sup>.

С другой стороны, автор, противореча самой себе, заявляет, что фундаментализация составляет суть компетентностного подхода: «С нашей точки зрения, компетентностный подход в современном образовании, сформировавшийся в начале XXI в., должен базироваться именно на такой образовательной стратегии, как фундаментализация»<sup>20</sup>.

Чтобы как-то связать концы с концами, Панькова вынуждена дать своё оригинальное понимание фундаментализации, адаптировав его к компетентностному подходу. В итоге в её интерпретации «компетентностный подход предполагает не столько овладение конкретными знаниями и умениями, сколько получение целостной информационной конструкции, представляющей знания и умения в комплексе.

В постоянно изменяющемся мире фундаментальное базовое знание создаёт условия для формирования такой компетенции, как *профессиональный универсализм*, который предполагает возможность специалиста изменяться, не изменяя себе. В таком случае компетентность может пониматься как «определённый уровень образованности»<sup>21</sup>. Фундаментальность знаний превращается, таким образом, в некую странную компетенцию профессионального универсализма.

<sup>19</sup> Панькова Н.М. Фундаментализация как базовая образовательная тенденция инновационного университета /Вестник науки Сибири. — 2013. — № 1 (7). — С. 248.

<sup>20</sup> Там же.

<sup>21</sup> Там же.

Оригинальную позицию по проблеме фундаментализации образования занимает С. Супранюк: «Фундаментализация образования — это тенденция распространения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объёма общих и обязательных дисциплин за счёт более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения основных инвариантов».

Необходимость фундаментализации образования обусловлена лавинообразным нарастанием объёма информации. Научных, технологических, исторических, социологических и иных фактов становится всё больше и больше, и преподать их все за небеспредельный период обучения невозможно. Да и запомнить все факты, которые имеют существенное значение, невозможно. Но можно и нужно научить работать с информацией: научить её поиску, систематизации, анализу. Иными словами, выход только один: нужно переходить от фактологической формы обучения к методологической. Фундаментализация образования эффективно способствует формированию творческого мышления, ясного представления о месте своей профессии в системе общечеловеческих знаний и практики»<sup>22</sup>. По сути Супранюк интерпретирует дефундаментализацию как фундаментализацию.

Менее умерен оптимизм по поводу сочетания фундаментализации и российских образовательных реформ, например, у Г.И. Ибрагимова, Е.М. Ибрагимовой. Они видят опасность дефундаментализации образования в связи с главной последней реформаторской новацией — внедрением компетентностного подхода: «Компетентностная парадигма ориентирует на формирование способностей применять знания для решения различных проблем. Это верное направление, закрывающее имевший место пробел в нашем

<sup>22</sup> Супранюк С. О фундаментализации образования. URL: <http://mafo-iame.ru/index.php/stati/o-fundamentalizatsii-obrazovaniya>

образовании (его знаниецентрированность). Однако маячит угроза потери традиционно сильной стороны нашего образования, заключающейся в огромных традициях, связанных с формированием научных знаний»<sup>23</sup>.

Этой осознаваемой ими угрозе они противопоставляют благое пожелание: «Компетентностная парадигма, на наш взгляд, не должна заменить знаниевую парадигму, а только дополнить её, усилив практикоориентированность и деятельностный характер»<sup>24</sup>. Исходя из верного понимания необходимости оптимального сочетания фундаментального и прикладного, инвариантного и вариативного знания, они считают, что искомое сочетание может быть достигнуто на основе компетентностного подхода, подменяющего акцент на содержании образования ориентацией на утилитарные компетенции.

На самом деле внедрение в ГОСы образования компетентностного подхода является одной из критических, разрушительных не только для фундаментальности образования, но и для сущности и самого смысла педагогического процесса диверсий реформаторов против отечественного образования.

Кстати, направленность реформ на дефундаментализацию образования не только не скрывают, а напротив, открыто декларируют сами реформаторы и идеологи реформ, прикрываясь софистической аргументацией.

Критически и реалистически мыслящие специалисты-практики, работающие в условиях реформ российского образования понимают, что эти реформы фактически разрушают фундаментальность образования и поэтому с ней никак не могут быть совместимы.

Так, например, И.В. Фотиева и Т.А. Артамонова убедительно разоблачают аргументы реформаторов в защиту отказа от фундаментальности и перехода к узкой специализации и прикладной утилитаризации содержания образования.

<sup>23</sup> Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Компетентностная парадигма и её влияние на процесс обучения. URL: [pk-41.ru/netcat\\_files/userfiles/Statya%20Ibragimovyh.doc](http://pk-41.ru/netcat_files/userfiles/Statya%20Ibragimovyh.doc)

<sup>24</sup> Там же.

Они выделяют три основных аргумента защитников дефундаментализации: «Во-первых, растущий объём научных знаний и специализация наук, как утверждается, ставят вопрос о неизбежности узкой специализации выпускников. Во-вторых, фундаментальное образование ведёт к перегрузке учащихся. И последним аргументом являются требования рынка, то есть необходимость растить лишь тех специалистов, на которых есть «социальный заказ»; при этом образование объявляется «сферой образовательных услуг»<sup>25</sup>.

Все эти аргументы убедительно разоблачаются. И.В. Фотиева и Т.А. Артамонова убедительно констатируют, во-первых, что «перегрузка учеников связана не с объёмом знаний как таковым, а с отказом от классических дидактических принципов. Это приводит к нарушению системности в изложении материала и к разрушению междпредметных связей. Естественно, что таким образом выстроенный материал (а точнее не выстроенный, а «расстроенный» усваивается с большим трудом»<sup>26</sup>.

Во-вторых, по справедливому замечанию И.В. Фотиевой и Т.А. Артамоновой растущий объём информации требует не узкой специализации образования, а напротив, его фундаментализации: «Школа должна прежде всего давать ученику целостную систему базовых знаний и принципов из всех сфер, учить видеть их внутренние взаимосвязи и, главное, развивать способность к освоению новых знаний, анализу, системному мышлению. И лишь на этой основе должна идти специализация»<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> Фотиева И.В., Артамонова Т.А. Дефундаментализация образования: тенденции и оценки // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной науки в 21 веке». — Махачкала, 28 декабря 2013 г. — С. 153.

<sup>26</sup> Там же.

<sup>27</sup> Там же.

Главным возражением И.В. Фотиевой и Т.А. Артамоновой против дефундаментализации образования является то, что она ведёт к его дегуманизации. «Отвергая фундаментальность образования, школа и вуз дают не целостную картину мира, а набор фрагментарных знаний. При этом конечной целью образования становится не воспитание творческой, эрудированной, самостоятельно мыслящей, нравственно зрелой и социально ответственной личности (которой как раз и соответствует целостное мировоззрение и системное мышление), — а формирование «винтика» в государственно-рыночной машине. Обратной стороной этого процесса (который можно назвать «установлением тирании рынка») является превращение образования в «сферу услуг»<sup>28</sup>.

Кроме того, дефундаментализация образования и адаптация его рынку фактически разрушают образовательный процесс. «Тенденция превращения всего и вся, в том числе и знаний, и самого человека в «товар» (или «услугу») — безусловно порочна»<sup>29</sup>.

Порочна, абсолютно не соответствует реальности также выдуманная реформаторами абстрактная модель учащегося как компетентного потребителя образовательных услуг. «Созданная реформаторами модель школьника — «потребителя образовательных услуг» — изначально компетентного, прагматичного и целеустремлённого, который без затруднений, заранее точно зная, кем хочет работать, сформирует для себя подходящую индивидуально-личностную траекторию», — мягко говоря, весьма далека от реальности»<sup>30</sup>.

Бьют тревогу в связи с деструктивными последствиями реформ образования и в Российской академии образования: «Наряду с таки-

<sup>28</sup> Фотиева И.В., Артамонова Т.А. Дефундаментализация образования: тенденции и оценки // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной науки в 21 веке». — Махачкала 28 декабря 2013 г. — С. 153.

<sup>29</sup> Там же. — С. 154.

<sup>30</sup> Там же.

ми неоднозначными установками в реформировании образования, как ориентация на принятие западных моделей образования; внедрение рыночного подхода к образованию; ориентация на «уход» государства из образования и др., начинает вызывать особую тревогу дефундаментализация образования, т.е. подмена знаний, ориентированных на формирование в сознании подрастающих поколений целостной научной картины мира, информацией и навыками сугубо прагматического и технологического характера»<sup>31</sup>.

Обобщая дискурс по проблеме фундаментализации российского образования, можно, во-первых, отметить, что она рассматривается как проблема баланса фундаментальных и прикладных знаний как содержания образования. Это проблема баланса общей ориентации или целей образования: 1) баланса направленности на развитие широко и глубоко образованной личности с цельным всесторонним фундаментальным мировоззрением или на развитие высокого профессионализма в узкой специализированной сфере; 2) баланса воспитательных и образовательных (обучающих) целей педагогического процесса; 3) баланса естественно-научных и гуманитарных дисциплин в содержании образования.

Во-вторых, следует отметить, что фундаментализация, как и дефундаментализация, стала проблемой, когда была разрушена фундаментальность российского образования. Причём порождённая реформами дефундаментализация и порождает проблему фундаментализации.

### Дефундаментализация как тенденция

Ввиду неопределённости и многозначности интерпретаций терминов фундаментализация и дефундаментализация применительно

<sup>31</sup> Манушин Э.А. Высшее образование: инновационное или поддерживающее // Профессиональное образование. Столица. — 2013. — № 4. — С. 12.



к российскому образованию, мы предлагаем собственную интерпретацию. Начнём с исходного термина. **Фундаментализация образования** — это конструктивная организация взаимодействия системы образования с другими основными социальными, экономическими и духовными системами и институтами общества, обеспечивающая эффективное развитие, как системы образования, так и общества и личности.

Таким образом, содержание термина «дефундаментализация» необходимо расширить, применив его к характеристике всего комплекса деструктивных процессов, вызванных реформами российского образования. **Дефундаментализация образования** — это разрушение конструктивной организации взаимодействия системы образования с другими социальными системами и институтами, ведущее к деградации самой системы образования, общества и личности.

Дефундаментализация современного российского образования, как общая сущность и сокровенный смысл реформ образования, имеет четыре основных проявления: 1) девальвация социального статуса образования в современном российском обществе, 2) дезинтеграция системы образования и основных экономических, социальных и культурных институтов современного российского общества, 3) деструкция самой системы образования, 4) разрушительная деконструкция педагогического процесса.

Разберём в подробностях эти проявления.

**Девальвация социального статуса** образования в современном российском обществе состоит в том, что в результате законодательских усилий реформаторов образование в современном российском обществе превратилось из абсолютной и безусловной социальной ценности в условную, терминальную ценность. Знание стало не высшей духовной самоценностью, а своеобразным потребительским товаром. Педагогическая деятельность превратилась в рыночную услугу. Отношения между педагогом и учащимся стали формой рыночного обмена по схеме: деньги — товар — деньги. Не случайно поэтому и гигантское распространение коррупции в образовании. Ключевой элемент образования — воспитание личности

через знания — практически исчез из образования. Наконец, образование в условиях перманентного и всё время углубляющегося глобального кризиса современного российского общества перестало быть одним из главных и эффективных социальных лифтов. Образование уже не гарантирует ни социального роста, ни даже возможности профессионального трудоустройства. Само значение знаний совершенно обесценилось. Не знания, а документ об образовании, «корочки» стали приоритетной целью учащихся. Причём и для работодателей «корочки» стали одним из главных критериев оценки работника.

Дезинтеграция системы образования и основных экономических, социальных и культурных институтов современного российского общества — одно из главных проявлений дефундаментализации. **«Модель интеграции** — конкретный способ решения проблемы интеграции образования и общества, конкретно-историческая форма и механизмы установления целевого и функционального консенсуса, гомеостатического взаимодействия между системой образования и основными социальными подсистемами, а также институциональное обеспечение этого взаимодействия.

Анализ конкретной модели интеграции образования и общества предполагает выделение структуры этой модели. На наш взгляд, модель интеграции включает в себя три направления и три формы интеграции. Основными **направлениями интеграции** являются: 1) целевая интеграция, 2) функциональная интеграция и 3) институциональная интеграция»<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Колосова Н.Н., Поломошнов П.А., Пойда Е.Е., Полякова Н.А., Поцелуева О.Н., Хоменко Т.В., Чебуракова М.С., Бородина Н.А., Янова Э.Н., Габибов А.Б., Корнев В.Г., Коломейцева М.А. Модель интеграции российского образования и общества в контексте модернизации. /Монография под общ. ред. А.Ф. Поломошнов — п. Персиановский: изд-во Донского ГАУ, 2012 — 270 с. — С. 23.

Успешная интеграция образования и общества предполагает, что общество в лице государства создаёт благоприятные условия для существования и развития системы образования, а система образования обеспечивает общество качественным человеческим капиталом. При этом соблюдается баланс спроса и предложения на рынке труда и рынке образовательных услуг, а также между потребностями рынка труда и предложением выпускников системы образования.

Вместо искомой интеграции мы в результате деятельности реформаторов получили дезинтеграцию образования и общества. Дезинтеграция системы образования и общества осуществляется по ряду направлений. Главным из них, безусловно, является экономическая дезинтеграция. Современное российское государство стремится минимизировать государственное, бюджетное финансирование системы образования, тем самым разрушая её материальный базис. Попытки переложить финансирование системы образования на потребителей — учащихся и их семьи, а также беспочвенные надежды на поддержку образования со стороны бизнеса лишь ухудшают материальное положение системы образования, ограничивают массовую доступность качественного образования, снижают его качество. Совершенно разрушена эффективная система трудоустройства выпускников системы образования, разрушены эффективные механизмы установления баланса между спросом и предложением на рынке образования.

Важный аспект управленческой дезинтеграции образования выражается в нарушении баланса между автономией и демократизмом управления образованием, с одной стороны, и жёсткой государственной регламентацией системы образования — с другой. Гипертрофированный выше всяких разумных пределов чиновничий контроль и надзор за системой образования практически парализует нормальное функционирование этой системы.

Духовная дезинтеграция системы образования связана, во-первых, с исключением из педагогического процесса собственно воспитательного момента и идеологического содержания, в ре-

зультате чего образование превращается в усечённую, чисто техническую процедуру трансляции информации. Во-вторых, духовная дезинтеграция образования связана с очевидным противоречием между содержанием знаний, транслируемых через образовательные учреждения, и содержанием СМИ, которые превратились в более приоритетный и влиятельный источник информации, альтернативной по качеству и бессистемной по структуре. В результате в сознании учащихся формируется раскол между знаниями, получаемыми в системе образования, и информацией, внедряемой через СМИ. Это разрушает цельность сознания и его структурную организованность, ведёт к информационной дезориентации учащихся. В-третьих, деидеологизация образования привела к исчезновению из него ценностного ядра, основы социокультурной идентичности населения. Вместо этого сознание учащейся молодёжи превращается во фрагментизированную, бесструктурную аморфную идеологическую мешанину или идеологический индифферентизм. Всё это ведёт к социокультурной дезидентификации и дезориентации учащихся.

«Нам кажется, что сегодня нужно говорить о критической дезинтегрированности системы образования в современное, находящееся в состоянии перманентного кризиса, стагнации и деградации российского общества, о неспособности на базе проблематической слабой сырьевой экономики сохранить высококачественную систему образования. Достижение интеграции системы образования к неэффективной, проблематичной экономической и социальной системе современной России приведёт, по нашему мнению, лишь к дальнейшей деградации системы образования и её дезинтеграции с обществом»<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Колосова Н.Н., Поломошнов П.А., Пойда Е.Е., Полякова Н.А., Поцелуева О.Н., Хоменко Т.В., Чебуракова М.С., Бородина Н.А., Янова Э.Н., Габитов А.Б., Корнев В.Г., Коломейцева М.А. Модель интеграции российского образования и общества в контексте модернизации: монография / под общ. ред. А.Ф. Поломошнова, — п. Персиановский: Изд-во Донского ГАУ, 2012. — 270 с. — С. 36–37.

**Деструкция самой системы образования** проявляется на уровне образовательных учреждений и на уровне педагогических кадров. Главным смыслом и содержанием реформы образования в последнее время стал секвестр образовательных учреждений, особенно вузов. Государство хочет минимизировать затраты на содержание образовательных учреждений и занимается их радикальным сокращением всеми изобретёнными для этого способами от закрытия путём лишения лицензий и аккредитации до слияния образовательных учреждений с последующим урезанием. Этот процесс сопровождается также принявшей форму официальной образовательной политики сегрегацией вузов. Сомнительные рейтинги и ранжирования вузов используются как инструмент разделения их на три сорта: высший, с хорошим финансированием и некоторыми расширенными правами, средний — с финансированием похуже, и третий сорт — вузы, поставленные в условия критически низкого финансирования, т.е. занесённые в ряды потенциальных жертв секвестра.

Судьба педагогических кадров в ходе и в итоге реформ образования просто плачевна. С самого начала реформ в 1990-х годах нагрузка на преподавателей выросла в два раза, а реальная оплата труда — упала примерно в пять раз. Это называется сверхэксплуатацией педагогического труда.

Во всех образовательных учреждениях сложился раскол между администрацией и педагогическим коллективом: разрыв по уровню доходов достигает десятков раз. Администрация образовательных учреждений получила полную свободу от педагогических коллективов и возможность полного произвола по отношению к педагогам.

В 2000-е годы к педагогам стали предъявлять всё более объёмные и всё менее выполнимые для них требования, не связанные с их профессиональной квалификацией и основными профессиональными функциями. Так, например, к преподавателям вуза с 2000-х годов предъявляются заведомо невыполнимые и абсурдные требования: 1) зарабатывать т.н. хоздоговорные деньги, большая часть которых, кстати, присваивается администрацией вуза и исчезает неизвестно куда; 2) вербовать абитуриентов. Причём эти критерии становятся главными в определении профессиональной пригодности педагога.

В то же время качество основной работы преподавателя, качество его научной деятельности практически не играют никакой роли в оценке его профессиональной состоятельности.

Последней новацией в сфере давления на педагогов стал замысел перевода преподавателей на т.н. «эффективные контракты», в которых администрация формулирует жёсткие, заведомо невыполнимые условия и принуждает педагогов их принимать. Эти контракты заключаются на один год. То есть педагоги лишаются всякой гарантии хоть какой-то обеспеченности права на работу. Администрация с помощью эффективных контрактов легко может манипулировать преподавателями и расправляться с неудобными. Все педагоги оказываются в подвешенном состоянии, находясь под постоянной угрозой потери работы. Нормально работать в таком положении невозможно. Эффективный контракт — это удавка на шее преподавателя.

Все рассмотренные нами проявления деструкции педагогических кадров ведут к радикальной деградации этих кадров и, следовательно, к деградации качества образования.

**Разрушительная деконструкция педагогического процесса** — ещё одно проявление современной дефундаментализации российского образования. Чехарда с ГОСами, постоянная их смена от лучшего к худшему закончилась полным исчезновением из ГОСов главного — собственно содержания образования. Реализованный в ГОСах третьего поколения переход к компетентностному подходу, делающий упор не на знания, а на выдуманные кем-то компетенции, полностью разрушил фундамент образования — знания. Компетенции — это те же умения и навыки, но без знаний. Надо быть либо вредителем, либо идиотом, чтобы подрывать корень образования — знания.

Разрушена сама педагогическая деятельность. Основные виды работы педагога

теперь не проведение занятий, не подготовка к ним, не работа над самообразованием и повышением квалификации, основным видом работы стало написание бесконечных и постоянно меняющихся и усложняющихся рабочих программ дисциплин и ещё кучи никому не нужных бумаг, отчётов и планов. Имитация учебного процесса в форме виртуальных и реально не используемых в учебном процессе многостраничных, в значительной степени абсурдных по содержанию рабочих программ занимает большую часть рабочего и свободного времени преподавателя. Вместо единой, подготовленной специалистами центральной, регламентирующей содержание дисциплины рабочей программы, десятки и сотни тысяч педагогов сочиняют миллионы рабочих программ, бессмысленно дублируя их для каждого отдельного направления и специальности.

Новые ГОСы ударились в мелочную регламентацию не самого содержания образования, а внешних прикладных условий образовательного процесса, причём количество этих условий всё растёт, а сами условия становятся всё изощрённее и всё труднее выполнимыми для большинства образовательных учреждений.

Крайне деструктивным явлением для собственно педагогического процесса стал гипертрофированный контроль за педагогами. Министерство образования вошло в неудержимый апофеоз постоянных плановых и внезапных проверок качества образования, введя дополнительно к этому ежегодный мониторинг вузов, постоянно ужесточая его требования. Педагогические коллективы постоянно находятся в состоянии постоянных стрессов, связанных с подготовкой к различным проверкам или прохождением проверок и аттестаций. Нормально вести занятия им просто некогда. Учащиеся и общение с ними становятся досадной помехой в размножении никому не нужных бумаг типа рабочих программ, планов и отчётов. Целые леса переведены на распечатку этого вала бумаг, многие из которых устаревают сразу же после распечатки и заменяются новым валом.

ЕГЭ — одна из самых деструктивных новаций реформаторов российского образования, в корне подрывающая педагогический процесс, но именно за неё упорно держатся чиновники от образования. Преобразование смысла образования в школе в сдачу дебильных тестов разрушает познавательную педагогическую деятельность — и это давно и убедительно доказано отечественными специалистами и практическими педагогами. Это доказывает и очевидное падение качества российского образования, ставшее перманентной тенденцией с момента введения ЕГЭ.

Подведём итог: дефундаментализация российского образования является фактическим результатом реформ образования в последние двадцать пять лет. Качественное ускорение этому процессу придала «болонская ломка» отечественного образования. Среди негативных процессов и тенденций, актуализированных и интенсивно развивавшихся в период болонской ломки, можно указать: 1) образовательную дискриминацию под видом диверсификации образования, 2) социальную поляризацию и сегрегацию образования, 3) падение качества педагогических кадров, 4) деградацию материально-технической базы образования, 5) сверхэксплуатацию педагогического труда, 6) падение качества образования, 7) элитаризацию образования, 8) коммерциализацию образования, 9) социальную дезинтеграцию образования.

Третья волна реформы образования может быть определена как адаптация российской системы образования к существующей экономической системе. Назвать эту адаптацию модернизацией никак невозможно.

### **Деструктивная парадигма российской педагогической реформы**

Реальная деструктивная парадигма нынешнего этапа российской педагогической реформы выражается, по нашему мнению, в следующих основных направлениях:

1) Внедрение модульно-компетентностного

подхода в ФГОС 3-го поколения, ведущее к разрушению нормального педагогического процесса; 2) Сегрегация и сокращение вузов; 3) Сверхэксплуатация педагогического труда; 4) Отстающая и неэффективная западнизация, бакалавризация, болонизация; 5) Коммерциализация образования; 6) разрушение системы трудоустройства и невостребованность выпускников на рынке труда; 7) дезинтеграция уровней образования под рассуждения о непрерывном образовании; 8) Рыночная ориентация образования; 9) Ужесточение командно-административного стиля реформ и управления; 10) Усиление надзора и контроля за системой образования, свёртывание автономии и самостоятельности учебных заведений.

Обобщая все три этапа российской реформы образования, можем определить её общую суть или тренд: трёхэтапный переход от самобытной, передовой, высоко эффективной, гуманистической советской системы образования к неэффективной, дегуманистической утилитарно-рыночной системе образования. Такой переход по своему содержанию есть по сути поэтапная деградация системы образования»<sup>34</sup>.

Все рассмотренные проявления дефундаментализации российского образования порождают ряд вопросов. Вопрос первый: деструктивные результаты реформ образования — всё это было сознательным курсом реформаторов, или же это вышло по ошибке и недоразумению?

В общем-то, любой ответ на этот вопрос предполагает отстранение реформаторов от управления образованием, признание ошибочности реформ и поиск путей восстановления отечественного образования. Разница между двумя версиями ответа на наш первый вопрос важна лишь при определении степени вины реформаторов за плачевные итоги реформ, а также степени и формы ответственности реформаторов перед российским обществом.

Вопрос второй — это причины дефундаментализации российского образования. Здесь можно указать целый спектр причин: 1) ошибочное

вступление в «болонский процесс» (причём эту стратегическую ошибку до сих пор не признали и тем более не исправили чиновники от образования и реформаторы); 2) постоянное сокращение финансирования образования при одновременном ужесточении бюрократического контроля и надзора; 3) практически полное отсутствие обратной связи между чиновниками от образования и педагогической общественностью, ведущее к абсолютному административному произволу и некомпетентности самих чиновников. Дополнительный перечень причин приводит Ю.Г. Марченко:

«Кризис российского образования имеет много причин, а из них несколько важнейших: — перестройка образования под «злобу дня», без видения стратегической перспективы; — резкое сокращение доступности образования населению; — бездуховность школы, ибо подошли поколения учащихся и учащихся, не воспроизводящие духовности, в то время как живое духовное наследие в них истощилось... — насаждение в России западной, преимущественно американской системы образования и искусственный увод школы в сторону от национальной образовательной культуры, препятствование, как уже отмечалось, восстановлению преемственности в её развитии; — прогрессирующая дефундаментализация общего и в определённой мере и профессионального образования, деградация структуры и содержания преподавания основ научных знаний. Есть и другие причины у кризиса российского образования. Все причины усугубляет, комплексированное ничтожное государственное финансирование»<sup>35</sup>.

Вопрос третий: каков тренд дальнейших реформ российского образования? Очевидно, если судить по планам реформаторов, этот тренд направлен на переход

<sup>34</sup> Проблемы модернизации российского образования: монография / [А.Ф. Поломошнов и др.]; под. общ. ред. А.Ф. Поломошнова. — пос. Персиановский: Изд-во Донского ГАУ, 2014. — 176 с. — С. 165–166.

<sup>35</sup> Марченко Ю.Г. Российское образование в трансформациях постсоветского времени // Учёные записки Российского государственного социального университета. — 2008. — № 4. — С. 32.



от дефундаментализации образования к фактическому физическому секвестру образования. Это тренд некоего самоманкуртизма, урезания собственного мозга. Главным же обоснованием этого радикального тренда является абсурдное требование адаптации образования к «рыночной экономике», т.е. реально к деградационной экономике современной России.

Наконец, важнейшим является четвёртый вопрос: возможно ли изменить разрушительный тренд российских реформ образования, исправить допущенные ошибки и восстановить отечественную высококачественную систему образования при существующей системе управления образованием и в современных условиях затяжного глобального социально-экономического кризиса российского общества, растущего дефицита бюджета, сокращения финансирования образования, международных санкций против России? Или же российская система образования вместе с российским обществом обречена на дальнейшее прозябание и деградацию?

Этот главный вопрос должны решить само российское общество и российская педагогическая общественность, не ожидая милости или «просветления здравого смысла» в мозгах деструктивных реформаторов. Решение этого вопроса определит судьбу не только российского образования, но и всего российского общества.

В заключение рассмотрим философский смысл современных российских реформ образования. Какой термин подходит к характеристике их содержания? Здесь уместно сопоставить четыре термина: конструкция и деструкция, реконструкция и деконструкция.

Конструкция — это создание, построение чего-то нового, цельного и эффективного из составных частей. Деструкция — напро-

тив, разрушение чего-то цельного, т.е. негативная антитеза конструкции. Реконструкция — восстановление чего-то разрушенного, возвращение его к исходной цельности и эффективности, сопровождающаяся преодолением кризисного состояния и обновлением исходной системы, что предполагает единство преемственности и обновления, т.е. это позитивное обновление или возрождение. Деконструкция — это разрушение какой-то целостной, жизнеспособной системы с последующим произвольным комбинированием из разобранных элементов неких неэффективных, нежизнеспособных, фрагментарных и эклектичных конструкций. Синонимом и ярчайшим примером деконструкции стала горбачёвская перестройка, закончившаяся фактическим разрушением эффективной социалистической системы и построением на её руинах уродливого и нежизнеспособного капитализма с российским лицом.

Если мы спросим себя, какой термин определяет суть российских реформ образования, то наиболее уместным термином здесь будет деконструкция, т.е. разрушительная перестройка, ведущая к деградации изменяемой системы. Итогом деконструкции являются некие франкенштейновские монстры, одним из которых сегодня является по воле реформаторов российская система образования. Если российская педагогическая общественность хочет прекратить начавшийся с 1991 года тренд деградации российского образования, она должна поставить вопрос о выходе из болонских реформ, смене курса реформ, о переходе от деконструкции к реконструкции, т.е. возрождению в обновлённом виде с сохранением лучших отечественных традиций национальной системы образования, выстроенной не в интересах деградационной псевдорыночной, криминализованной экономики, а в интересах трудящегося населения страны. **НО**