

/ В.Д. Шадриков // Вестник Яросл. гос ун-та им. П.Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. - №1. – С. 15 – 21.

15. **Шишов, С. Е.** Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. - №2. – С. 15 – 20.

16. **Чошанов, М.А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. [Текст] / М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 1996. – 93с.

ГРНТИ 02.31.21

УДК 162.6

*Летягин Леонид Иванович*

## **О ПОЛИТИКО-ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НОЙ РЕФОРМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реформа, революция, нормативная теория, идеология, глобализация, социальный проект.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа понятий «революция», «реформа», «нормативная социальная теория», «идеология» исследуются основания проводимых преобразований в образовательной сфере российского общества.

*Letyagin Leonid Ivanovich*

## **ON POLITICAL AND IDEOLOGICAL BASES OF MODERN RUSSIAN EDUCATIONAL REFORM**

KEY WORDS: reform, revolution, normative theory, ideology, social project, globalization

ABSTRACT. Based on the analysis of the concepts of "revolution", "reform", "normative social theory", "ideology" examines the theoretical and ideological foundations of the reforms in the educational sector of Russian society.

Проводимая сегодня в нашей стране реформа образования является предметом острых и разнообразных (в зави-

симости от отраслей гуманитарного знания – социально-философских, политологических, педагогических и т.д.) дискуссий и обсуждений в которых даются её самые противоположные и взаимоисключающие оценки.

В данной публикации мы не ставили своей задачей подробное обсуждения всех этих точек зрения. Предмет нашего интереса несколько иной.

Он заключается в попытке оценки степени обоснованности (истинности) предлагаемых российскому обществу аргументов о причинах, *основных идеях, целях и задачах российской педагогической реформы* с точки зрения некоторых положений, сформулированных в *теории идеологии*.

Итак, сначала уточним содержание некоторых понятий.

Необходимость такого уточнения, в первую очередь, касается категории «реформа», которая, как правило, анализируется «в паре» с понятием «революция», что вполне логично, так как позволяет выявить особенное и общее в их содержании и объёме.

*Что касается важнейших отличий этих понятий, рассматриваемых в их «социальном аспекте», то традиционно считается, что они заключаются, во-первых, в скорости проводимых преобразований, во-вторых, в степени масштабности последних. Если реформы понимаются как эволюционный, постепенный, более или менее длительный процесс, «нововведений, изменений, переустройства какой-либо стороны жизни общества» [См.:1, с. 430] при сохранении основ его экономического и государственного строя, то революции – это сжатый по времени быстрый «скачок», «перерыв постепенности», процесс *радикальных преобразований* «сути, оснований и системного характера предмета в целом» [См.: 2, с. 428]. Тем самым, революция охватывает все сферы жизни общества (государства) - политическую, экономическую, правовую, духовно-ценностную и т.д., а её результатом, соответственно, является переход этих сфер и, значит, всего общества (государ-*

ства) в принципиально иной режим функционирования и развития.

*Данная точка зрения, как мы уже сказали, достаточно широко представленная в литературе, тем не менее требует уточнения.*

*Оно касается прежде всего признака разной «скорости» реформы и революции.*

Во-первых, здесь не совсем ясно, что выступает в качестве своеобразного «радара» с предварительно установленным в нем «лимитом», позволяющим оценивать и сравнивать «скоростные показатели» социальных революций и социальных реформ, в чьих, собственно говоря, руках, находится этот радар и кто устанавливает этот лимит?

Во-вторых, стоит иметь в виду и то, что если исходить из сформулированного выше понимания «масштаба» целей и разнообразия сфер приложения социальной революции, то каждая из этих сфер обладает относительной самостоятельностью, своими специфическими особенностями в содержании, структуре, формах организации, степени «сопротивления» к «внешнему» воздействию и т.д., и уже в силу этого кардинальные преобразования всей системы общественных связей и отношений не могут происходить «быстро», мгновенно. Социальная революция - не «стянутый в точку» процесс. Она хоть и «локомотив истории» (К. Маркс), но, продолжая аналогию, предполагает более или менее «быстрое» или «медленное», но последовательное перемещение «между станциями».

Представляется, что приведенная «скоростная» точка зрения во многом обязана отождествлению целей и содержания социальной революции с её конкретным видом – политической революцией, под которой, как правило, понимается насильственный «захват государственной власти», действительно происходящий в относительно сжатые временные интервалы.

Но этот «захват» может осуществляться и мирным путем в форме выборов, то есть не обязательно и исключи-

тельно посредством насильственного нелегитимного (грубо нарушающего Конституцию страны) и достаточно быстрого «государственного переворота».

Всё дело заключается в том, какие цели преследуются при этом.

Если речь идет лишь о смене «персоналий», политико-экономических кланов в границах правящего класса в их стремлении изменить свое, как правило, периферийное место в политической системе общества (государства), то планируемые «захватчиками» изменения (как в насильственной, так и в мирной формах) не отвечают основным признакам революции, о которых речь шла выше, а служат сохранению политических, экономических, правовых, ценностных и т.д. основ данной социальной системы, путем ее «перереформирования», то есть посредством реформ.

В свою очередь, и победа на выборах и «государственный переворот» могут иметь или приобрести статус политической революции, когда она *включена в контекст революции социальной*, причины которой заключаются в исчерпании возможностей общества (государства) к сохранению в рамках «старой меры», нехватки тех реформационных ресурсов, используя которые можно преодолеть «возмущения», происходящие в отдельных «областях» общественной деятельности.

*Социальная революция – это закономерный итог, результат, причиной которого являются разнообразные и лавинообразные кризисы, охватывающих подавляющее большинство сфер (элементов, уровней) социальной системы.*

В свою очередь, подчеркнём это ещё раз, политическая революция представляет собой важнейший, закономерный и необходимый этап революции социальной – пришедший к власти «новый» (неважно, «прогрессивный» или «регрессивный») социальный класс, стремится к управлению государством постольку, поскольку это означает сосредото-

чение им силовых, финансовых, правовых, духовных и иных ресурсов, монополию на средства их получения, способы применения, формирования, распределения в *своих интересах*.

Поэтому борьба за государственную власть — это борьба за ресурсы, или, что то же самое, за меру своего участия в этой монополии.

Политическая власть — самый «желанный приз», позволяющий властвующему субъекту (классу и его представителям) использовать эти многообразные ресурсы в свою пользу, и по сути своей, единственный «рычаг» преобразований социальной системы и ее компонентов, сохранения «нового» режима их взаимодействия и преодоления возможных «сбоев».

Рассматривая особенное и совпадающее в содержании анализируемых нами понятий, нельзя не отметить и ещё один важный общий признак, а именно то, что и реформа и революция, являясь различными *формами изменений*, представляют собой «рациональный целенаправленный процесс, включающий все обычные фазы любого преобразования: «замысел нового объекта, целеполагание, отбор ресурсов, выбор средств и методов, планирование в пространстве и времени, учет зависимых и независимых переменных и вероятностного характера процесса, группировку исполнителей, схему принятия решений и т.д.» [3, с. 450], то есть реализацию социального проекта заключенных в нём идей, планов, целей, ценностей и т.д.

Соответственно, в рассматриваемом нами контексте, конкретные «сферные» проекты и их содержание должны соответствовать целям «глобального» социального проекта, и служить средством исполнения, воплощения в жизнь последнего.

Какова же генеалогия этих проектов, их содержание и форма, что делает их востребованными и практически-эффективными в достижении целей проводимых преобразований?

Любой социальный проект включает в себя представления о «должном» («идеальном», «справедливом», «оптимальном») устройстве общества(государства), средствах и способах (путях) достижения этого «должного», неважно, как оно понимается — как необходимость создания нового режима взаимодействия элементов социальной системы, её сохранения в неизменном, стабильном состоянии, или возврата к «прошлому».

Из этого следует, что если *онтологической основой* возникновения социального проекта являются глубокие социальные противоречия, а *эпистемологической базой* – теория и методология их познания, то особое значение имеет *аксиологическая составляющая проекта*. Именно она предполагает оценку настоящего и прошлого и, наделяя указанные противоречия статусом угрозы для существования индивида (группы) и общества (государства), формирует систему представлений о потребном должном, которые развертываются и существуют в границах разнообразных конкретно-исторических *нормативных теорий*, что, собственно, отличает их от социальных теорий эмпирического (феноменологического) характера.

«В то время как эмпирическая теория имеет дело с тем, каков политический мир сейчас, — отмечают П. Шумахер, Д. Киель и Т. Хейльке, — нормативная теория имеет дело с тем, каким должен быть этот политический мир» [4, р.5]. И хотя авторы говорят о политике, но это, как мы считаем, относится к любой другой сфере общественной жизни и к обществу в целом.

Ещё один вопрос который возникает, это вопрос о том, что является причиной многообразия нормативных теорий и предлагаемых ими вариантов «должного»?

Ответ на заданный вопрос лежит в анализе самых глубоких, фундаментальных философских представлений о том, что такое человек, в чём его «родовая» сущность, кем или чем «задаются» стимулы и мотивы человеческой деятельности, насколько они рациональны или иррациональ-

ны, в чём смысл человеческой жизни и смысл истории, что такое благо и справедливость т.д. С этих позиций должным, справедливым, оптимальным будет тот социальный проект, который соответствует человеческой «природе», смыслу и предназначению – именно так выглядит критерий оценки прошлого, настоящего и будущего как «достойного», «правильного», или, наоборот, «неправильного», «несправедливого».

Впервые, как известно, эта идея была сформулирована Платоном и в качестве теоретико-методологического и ценностного мировоззренческого конструкта не потеряла своего значения и служит предметом непрекращающихся размышлений на протяжении нескольких тысячелетий

В свою очередь, многообразие вариантов ответов на сформулированные выше вопросы и определяет, в конечном итоге, многообразие конкретно-исторических нормативных концепций и их *конкуренцию* в качестве важного теоретического аргумента в реализации тех или иных проектов социальных преобразований.

Поэтому стремясь к захвату власти, или её сохранению и использованию в своих интересах, любой социальный класс, будь то феодальная аристократия, буржуазия или пролетариат должен обеспечить массовую поддержку именно своему социальному проекту, что означает необходимость перевода нормативных предписаний последнего в императивно-обязывающую форму.

Это достигается посредством: 1) адаптации, как *интерпретации* нормативной теории и системы «родовых» человеческих ценностей, которая означает, с одной стороны, упрощение теоретического в виде попытки представить его практически нацеленным, содержащим в себе общечеловеческие («родовые») инвективы, знанием, с другой — интерпретацию «истинности» общечеловеческого как опирающегося на а) авторитет традиции (в том числе веры) и находящего обоснование своей ценности с помощью б) теоретического (научного) знания; 2) редукции, под ко-

торой мы понимаем не только и не столько упрощение, «популяризацию» теории, сколько *целенаправленное сведение* общечеловеческих ценностей к групповым или индивидуальным или, что то же самое, придание статуса общечеловеческого идеала, интереса - индивидуальному, групповому, с целью *представить* «единичное» и «особенное» как «всеобщее» и поэтому *смысло-жизненное и нормативно-обязывающее* к практическому воплощению для «многих», а в предельном случае — для «всех»; 3) абсолютизации «своего» проекта как единственно истинного и его *апологетики*. «Иные» проекты, как не соответствующие ни «родовым» (фундаментальным) ценностям, ни ценностям теоретического знания, считаются «ложными», «ненаучными», «утопическими», «фантастическими», «вредными», «аморальными», «бесчеловечными», «безбожными», «враждебными», а их приверженцы — врагами, что в свою очередь, позволяет оправдывать любые необходимые средства борьбы с ними, мобилизовать союзников; 4) создании и использовании особого языка и его форм: а) «ключевых» слов и словосочетаний, эвфемизмов; б) обрядов и ритуалов, лозунгов, «знаков-символов»; в) «священных трудов» и «откровений отцов-основателей» и т. д.; 5) реализации провозглашаемых идеалов-ценностей, как единственно «истинных», «должных», смысло-жизненных и практически значимых, посредством деятельности социальных институтов — в первую очередь государства, а также партий, церкви, движений, образовательных учреждений и т. д., что требует соответствующей программатики, осуществляемой в форме пропаганды и агитации, задача которых — внедрение определенных ценностей и смыслов в общественное сознание, при этом особую роль в современном обществе начинают играть медийные средства массовой информации и коммуникации; б) представлением предлагаемого проекта как имеющего не некую отдаленную «перспективу-горизонт», а перспективу реально достижимую, если не «здесь и сей-

час», то по крайней мере в ближайшем будущем («Мы рождены, чтоб сказку сделать былью»), связывающего возможность этого будущего со степенью практической активности в борьбе за его достижение и глубиной веры в «идеал» — эта вера в счастье пусть не для себя, но «для детей и внуков» должна придать жизни не «ничтожный», а глубокий, «сакральный» смысл и значение.

В результате применения такого алгоритма теоретико-нормативный проект начинает своё существование в форме *идеологии, как совокупности «взглядов, идей (концепций, программ), возникающих на основе конкретно-исторической социальной теории, в которых абсолютизируются (сакрализируются) интересы, ценности, смыслы определенной социальной группы (института) в качестве «предельных», «конечных» (общечеловеческих), дается представление об «идеальном» проекте устройства будущего общества (государства), об императивной необходимости его практической реализации, о путях, средствах этой реализации»* [5 с. 172 ].

А теперь, на основе проведенного краткого категориального анализа, обратимся к анализу причин, целей, перспектив образовательной реформы в нашей стране.

В её основе, как и в основе любых других преобразований, лежит определенный проект. Он фундируется, с одной стороны, реальными или целенаправленно наделяемыми такими качествами противоречиями, с другой — общими социально-философскими представлениями об обществе, человеке и т.д., о чём мы говорили выше, в их применении к педагогической сфере социальной системы в качестве ответов на вопросы: 1) что составляет «педагогическую реальность» (педагогический процесс), в какой мере она и ее законы объективны; 2) познаваема ли она, и если познаваема, то какие методы являются приоритетными для ее научного познания; 3) что такое образование и воспитание, их основные цели и задачи; 4) каково их место, связи и отношения с другими формами культуры и спосо-

бами (средствами) ее трансляции (мораль, право, религия, наука и т. д.), а также отличия от них; 5) в чем заключаются ценности образования (воспитания), какие из них являются приоритетными, существует ли «идеал образованности», и если существует, то в чем он, каковы его основные показатели; 6) какой ценностью является образование — государственной, общественной или личностной?

Поиск ответов на эти вопросы и составляют суть педагогической теории как системы «научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие педагогических процессов и явлений» [6, с.75], а предлагаемые версии ответов и образуют разнообразие *конкурирующих педагогических теорий*.

Они, как и другие социальные (правовые, политические, экономические и др.) теории, носят нормативный характер то есть, основываясь на принципиальных положениях той или иной социально-философской рефлексии природы человека и общества, адаптируя и редуцируя ценность того или иного образовательного «проекта» к ценностям «общего» (общечеловеческого) блага (пользы), как реально достижимого, апологизируя (сакрализуя) именно «свое» понимание содержания, целей и функций образования в качестве единственно истинных, соответствующих их варианту представлений об общем интересе и общем благе и имея целью практическую реализацию предлагаемых нормативно-теоретических конструктов, осуществляют перевод педагогического нормативно-должного в императивно-должное и начинают своё существование в форме *педагогических идеологий*.

А поскольку образование представляет собой относительно, но, в значительной мере, «автономную» и самостоятельную сферу гражданского общества [ См.: 7, с. 54] и из этого следует и относительная самостоятельность, своя логи-

ка формирования, функционирования и развития педагогических теорий, постольку педагогические идеологии, выполняя важнейшую функцию любой идеологии «служить поддержке отношений доминирования», отражают конфликты между различными течениями педагогической мысли, доктринами, концепциями, школами и должны лежать в сфере *научной теории*.

В действительно всё гораздо сложнее, чем то, о чём говорил ещё Мефистофель Студенту в «Фаусте» И.В. Гёте, утверждая: «Теория, мой друг, суха, Но зеленеет жизни древо» [8, с. 72].

Наука, если так можно выразиться, тоже «зеленеет» - сегодня она сама находится в состоянии радикальной трансформации, связанной с переходом к «постнеклассическому» этапу своего существования и в его рамках – к «новой эпистемологии».

Если очень кратко сформулировать её суть, то она заключается в признании периферийности таких требований истинности научно-теоретического знания, как его наглядность и эмпирическая проверяемость, что характерно для «классической» и, в определенной степени, для «неклассической» науки и, самое главное, того, что между познающим разумом и объектом его познания существует «посредник» - человеческая деятельность.

Это закономерно приводит к изменению представлений о критерии истинности (ложности) тех или иных теоретических положений или теорий в целом - истинным оказывается то, что является ценным и полезным, когда «эксплицируется связь внутринаучных целей с внеаучными, социальными ценностями и целями» [9, с. 634].

Ещё более ясно об этом высказался основатель философской герменевтики Х.-Г. Гадамер, прямо указав на то, что в современном «насквозь организованном обществе каждая группа интересов разворачивается по мере ее экономической и социальной власти. И научное исследование она оценивает также согласно тому, в какой мере его результа-

ты будут полезны или вредны её собственной власти» [10, с.11].

С этой точки зрения педагогическая идеология может перейти в политическую форму своего существования.

Это происходит тогда, когда в него вмешивается такой политический субъект, как классовая политико-экономическая группа, участвующая в борьбе за власть или осуществляющая её. В этом случае именно она начинают выполнять роль «конечного» и «высшего» арбитра, к которым апеллируют теоретики-идеологи, чем и политизируется форма идеологического (концептуального и доктринального) конфликтов.

Тем самым, из сферы научной деятельности, целью которой является достижение истины, теория переносится в сферу идейного обеспечения реализации политических, экономических (финансовых, имущественных), военных и иных целей и задач властвующего субъекта.

*То же самое сегодня происходит с российской педагогической реформой, истоки которой следует искать вовсе не в противоречиях в педагогической сфере общества и их теоретическом осмысления, а в том интересе, который проявляет к ней, пришедший к власти в России в результате политической революции, класс буржуазии и началом функционирования российского государства, как государства рыночной экономики, или, иначе говоря, государства капиталистического типа.*

Но, если исходить из сформулированных нами выше положений об основных признаках революции и реформы, то тогда причины нарушения «меры» социализма, следует искать во всех (хотя бы основных) разнообразных «сферных» противоречиях, которые принципиально не могли быть разрешены в границах «старой меры».

Совершенно очевидно, что в это число никоим образом не входит сфера «советского» образования - ничего «катастрофического», требовавшего радикальных революционных преобразований здесь не наблюдалось.

Если речь идёт, например, об уровне финансирования, то доля расходов на образование, согласно статистике, неуклонно росла.

Так, хотя бы за десятилетие с 1970 года, когда эти расходы эти составляли 6,8% от национального дохода, то к 1988 г. эта цифра возросла до 7,4%, а если принять расходы государственного бюджета на образование за 100%, то в 1988 году за этот же период их рост составил 235,9%. [См.: 11]. И это при том, что неуклонно увеличивались социальные расходы в целом (медицина, жилищное строительство, пенсионное обеспечение и т.д.), шла война в Афганистане (1979-1989 гг.), Советский Союз оказывал «братскую помощь» практически всему «алфавиту» государств и «борющимся народам Африки, Азии, Латинской Америки, Ближнего Востока», странам «социалистического содружества», «народной демократии» и т.п. и т.д.

Возникает закономерный вопрос: если Россия от всего этого освободилась, если сегодня идут не менее радикальные реформы в социальной сфере (фактически платная медицина, мизерные пенсии, реформа ЖКХ, налоговая реформа и т.д.), что никак не ассоциируется со статусом России как «социального государства» (Конституция РФ, ст.7), то почему сегодня доля расходов на образование сокращается каждый год, а финансовые ресурсы выделяемые на это страной сравнялись с финансовыми возможностями среднего американского университета?

Предполагаемая «оптимизация» образования – это политико-идеологический эвфемизм, за которым скрывается «свёртывание» границ социального государства, когда перевод образования на платную основу, где стоимость образовательных услуг неадекватна средней зарплате граждан страны, неизбежно приведет к сужению возможностей для мало и среднеимущих, лишение их образовательных перспектив, созданию тупиковых ситуаций для социально-профессионального роста [11, с. 23].

М.В. Ломоносов уж точно бы остался в Холмогорах!

Второй аргумент, который используется для обоснования необходимости радикальной реформы системы образования, это аргумент идеологический.

Действительно советское образование было в полной мере одним из основных средств воспитания человека-коллективиста, следующего нормам коллективистской морали («Моральный кодекс строителя коммунизма»), «беззаветно преданного делу партии», патриота социалистического Отечества.

Но и этот аргумент не выдерживает критики.

Политическая власть и заинтересованные в участии (сохранении и изменении) и использовании её субъекты отнюдь не безразличны к определенному, соответствующему их политическим целям педагогическому «проекту», его содержанию, структуре, форме, целям и средствам, приоритетным ценностям. И это происходит и в рабовладельческом, феодальном, буржуазном государстве и в государстве социалистическом.

Поэтому субъекты политики целенаправленно выбирают то из нормативно-теоретического арсенала педагогики, что наиболее соответствует тем программам, которые реализуются в политике и экономике или планируются к реализации.

Так, феодальное государство использует богатый арсенал религиозной педагогики, буржуазное государство в его «развитой стадии», идеи педагогики либеральной во всех её разновидностях, социалистическое – «коммунистической теории воспитания». То же самое будет делать и делает современное российское государство.

Особое значение в качестве аргумента, обосновывающего необходимость радикальной образовательной реформы в нашей стране, является и аргумент о некоем научном «отставании России от Запада».

И об этом говорится тогда, когда рабочим языком подавляющего большинства международных конференций и симпозиумов по естественным наукам является русский

язык, а в знаменитой Силиконовой долине он распространен наравне с английским. При этом многие ученые покидают Россию не в силу своего эгоизма и «патриотического нигилизма», а потому, что отсутствуют нормальные условия для полноценных исследований, включая финансирование науки, низкий уровень которого у нас объясняется, как мы уже сказали, «нехваткой средств», а все громкие и широко растиражированные заявления о приоритетности образования для России, остаются декларациями «о намерениях».

Против приведенных утверждений об отсталости и «устарелости» отечественной системы образования говорит и тот острый интерес, который сегодня проявляют к ней, «не гнушаясь» при этом и советскими теоретико-педагогическими работками, исследователи из таких «передовых стран», как Япония, Южная Корея, США и Китай.

В рамках этого аргумента приводится и ещё один довод - «глобализационный».

Он вызывает двоякую реакцию и оценку – от позитивной, фактически отождествляющей глобализацию с общественным прогрессом (П. Шульц, Ф. Фукуяма, Т. Шанин и др.), до негативной, усматривающей в ней целенаправленное движение общества по путям унификации, стандартизации, «вестернизации», как такого проекта мирового устройства, где «ведущим» выступают США, а «ведомыми», которых нужно «цивилизовать», являются все «остальные» страны и народы [См.:12].

Не уготована ли России судьба быть цехом «отверточной сборки»?

По крайней мере в пользу такого предположения говорит продолжающееся реформирование учебных программ, в ходе которого осуществляется резкое сокращение преподавания ряда дисциплин — истории, философии, культурологии, этики, эстетики, и др., с упором на прикладные дисциплины, физическую культуру и начальную военную

подготовку.

Подводя итоги данной статьи, мы полагаем, что проводимая сегодня в нашей стране реформа образования является реализацией политико- идеологических инвектив властвующего и экономически-господствующего класса – класса буржуазия.

В соответствии с этим цели и содержание образования, как показал «устаревший» К. Маркс, начинают служить воспроизведению общественных условий производства в форме капитала. Последний же заинтересован не в развитии «человека вообще», но в определенном типе работника — аполитичного и, желательно, «жизнерадостного» создателя прибавочной стоимости, отвечающего требованиям капиталистического производства (уровень знаний, умений и навыков, исполнительской дисциплины), абсолютным и единственно-истинным, как отвечающем идеологически интерпретированному теоретическому пониманию «природы человека», мотивом деятельности и смыслом жизни которого является *максимизация личной прибыли и материальное потребление*.

Это означает деформацию целей педагогики как «искусства делать людей нравственными» (Гегель), то, что российская педагогическая реформа, осуществляется в условиях продолжающегося процесса экспроприации политической идеологией педагогической теории, что приводит к деструкции смысла и ценности научных исследований и, либо к самостоятельной выработке и реализации государством (точнее – правящей элитой) политики в области образования путем «волевых» решений, инструктивных предписаний и некритического использования «зарубежного опыта», либо к методологии «проб» и «ошибок» и отсутствию внятных *стратегических и научно-обоснованных* образовательных целей, подмене их декларациями об «единстве интересов государства и человека».

С этих позиций следует признать, что современная российская политика в области образования не только не кор-

релирует с педагогической наукой, но скорее педагогика в ее теоретическом и, самое главное, в практическом аспекте оказывается в роли «заложницы» политических и «иных» интересов, когда педагогической реформой занимаются не теоретики и практики, работающие в этой сфере и для кого эта деятельность является смыслом и способом существования, а «своего рода специалисты-универсалы, которые позавчера реформировали железные дороги, вчера ЖКХ, а сегодня берутся за образование, а если существуют (эти «специалисты». — Л. Л.), то являются ли они действительно специалистами в области реформ или в какой-то другой „чисто конкретной“ области, которую почему-то не хотят называть своим собственным именем. Словом, тому, кто хочет сделать что-то хорошее для образования, необходимо исходить из философии самого образования, его логики и этики» [13, с. 222].

#### *Библиографический список*

1. **Орлов, А.С.** Реформа [Текст] / А.С. Орлов, Н.Г. Георгиева, В.А. Георгиев // Исторический словарь. Изд. 2-е - М.: Проспект, 2012. - 592 с.
2. **Перевалов, В.П.** Революция [Текст] / В.П. Перевалов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. - М.: Мысль, 2010. - Т.3. - 692 с.
3. **Кравченко, И.И.** Реформа [Текст] / И.И. мКравченко // Новая философская энциклопедия: в 4 т. - М.: Мысль, 2010. - Т.3. - 692 с.
4. **Schumaker, P.** Great Ideas [Текст] / P. Schumaker, D.C. Kiel, T. Heilke // Grand shemes. The McGraw-Hill Companies, Inc., 1996. - 696p.
5. **Летягин, Л.И.** Философия идеологии. [Текст] / Л.И. Летягин - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2014. - 281 с.
6. **Воронин, А. С.** Словарь терминов по общей и социальной педагогике. [Текст] / А.С. Воронин - Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.

7. **Огурцов, А.П.**, Образы образования. Западная философия образования: XX век. [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов - СПб.: РХПИ, 2004. - 520 с.

8. **Гёте, И.В.** Фауст. Трагедия. [Текст] / И.В. Гёте // Собр. соч. в 10-ти т.т. - М.: Художественная литература, 1976. - Т.2. - 512 с.

9. **Стёпин, В. С.** Теоретическое познание. [Текст] / В.С. Стёпин - М. : Прогресс-Традиция, 2000. - 744 с.

10. **Гадамер, Х.-Г.** Истина в науках о духе [Текст] / Х.-Г. Гадамер // Топос, 2000. - № 1. - С. 7-12.

11. **Плаксий, С. И.** Инвестиции в образование [Текст] / С.И. Плаксий // ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ, 2015. - №3. - С.18-28. DOI: 10.17805/zpu.2015.3.2

12. **Иноземцев, В.Л.** Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация [Текст] / В.Л. Иноземцев // Вопросы философии, 2004. - № 4. - С. 58—69.

13. **Гусейнов, А. А.** Кто рулит образованием? [Текст] / А.А. Гусейнов // Этика образования. Вып. 26 - Тюмень : НИИПЭ, 2005. - С. 222—227.

ГРНТИ 14.15.01

УДК 37.01

*Лумпова Мария Анатольевна*

## **КРИЗИС СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ВИРТУАЛИЗАЦИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** кризис, капитализм, образование, компьютерный труд, виртуализация.

**АННОТАЦИЯ:** В статье раскрывается системность кризиса в институте образования. Показано, что современная система образования отчуждает человека от его сущности, является тормозом, вместо развития его сущностных сил. Предлагается возможное решение проблемы с помощью применения новой формы труда и саморганизации людей в виртуальном образовательном поле.