

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ**

А.Э.Ларионов, к.и.н., доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин
А.В. Новичков, к.и.н., доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Технологический университет», г. Королев, Московская область

Настоящая статья рассматривает социальные процессы в российском образовании как производные от господствующей модели циркуляции различных типов информации в профильной социальной среде. На основе обобщения эмпирического и теоретического материала проанализировано современное состояние информации как социокультурного феномена. Констатируется и обосновывается тезис о глубокой патологии диссонансных информационных потоков образовательной среды в России и порождаемых ими множественных дисфункциях самого учебно-воспитательного процесса. По совокупности данных делается вывод о неизбежности углубления разрушительных процессов в образовании при сохранении существующих тенденций управленческой концепции и практики – как в отношении образования, так и по стране в целом.

Образование, информация, управление, бюрократическая регламентация, информационные технологии.

**THE INFORMATION SPACE OF THE MODERN RUSSIAN INSTITUTE OF
EDUCATION**

A.E. Larionov, Ph. D., associate Professor of Department of Social and Humanitarian disciplines,
A.V. Novichkov, Ph. D., associate Professor of Department of Social and Humanitarian State Educational Institution of Higher Education
Moscow Region «University of technology», Korolev, Moscow region

This article considers social processes in Russian education as derivatives of the prevailing model of circulation of various types of information in the profile social environment. On the basis of generalization of empirical and theoretical material the current state of information as a socio-cultural phenomenon is analyzed. The author states and substantiates the thesis about the deep pathology of dissonant information flows of the educational environment in Russia and the multiple dysfunctions of the educational process generated by them. According to the data set, it is concluded that it is inevitable to deepen the destructive processes in education while maintaining the existing trends in the management concept and practice – both in education and in the country as a whole.

Education, information, management, bureaucratic regulation, information technologies.

На протяжении многих лет реформы российского образования подпитываются известной мифологемой о прогрессирующем приросте объемов информации в мире (периодическое удвоение с шагом от 5 до 10 лет), которому якобы не соответствуют существующие методики, формы и содержание учебно-воспитательного процесса. Данное

утверждение по личному опыту авторов активно циркулирует, даже насаждается в профессиональной педагогической среде с начала 1990-х годов.

Фраза о необходимости привести систему образования в соответствие с «вызовами информационной эпохи» прочно укоренилась в педагогической публицистике и официальном языке документов – не только общегосударственного, но и регионального уровня. Для иллюстрации сошлёмся на достаточно произвольно выбранный региональный документ – Стратегию образования города Перми до 2030 года. Данная Стратегия была принята Департаментом образования Перми в 2016 году, то есть объективно является действующим нормативным актом, определяющим ценности, смыслы, цели и задачи развития образования в одном из крупнейших городов России. Почти с первых страниц, в разделе «Глобальные вызовы, стоящие перед образованием XXI века» можно прочитать следующее: «...большинство исследователей вполне обоснованно считают, что необходима радикальная перестройка существующей системы образования, которая уже не отвечает современным требованиям и не может обеспечить своевременной подготовки людей к будущему.

Информационный вызов представляет собой необходимость перехода к информационному обществу и адаптации людей к новой информационной среде обитания, которая должна решить проблему информационного неравенства» [7]. Регионы не одиноки – поскольку столица России явно задаёт тон, что отображено в Стратегии развития образования в городе Москве: «...Мир [стремительно меняется](#), поэтому не стоит дожидаться, когда новые вызовы приведут к новым кризисам. Правильнее предвидеть их и обеспечить опережающее развитие московских школ. Быстрое развитие цифровизации и информационного общества привело к потере школой монополии на образование ребенка. Физических и виртуальных мест, где он получает знания, становится все больше – урок выходит за стены класса...обеспечить развитие цифровой образовательной среды, в том числе [онлайн платформ](#) и программ дополнительного образования, новых образовательных форматов и систем адаптивного обучения на основе искусственного интеллекта и больших данных» [8].

Таким образом, можно констатировать, что необходимость реформ в образовании, обуславливаемая перенасыщенностью и сверхинтенсивностью информационного пространства, его нарастающей динамикой – является господствующим убеждением, своеобразной управленческой парадигмой, исходя из которой формируются практические решения и правовые акты, которые создают предметное содержание учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различного профиля и уровня. Поскольку же современное информационное пространство, что очевидно, пребывает в непрерывной и интенсивной динамике, является изменчивым, постоянно претерпевает флуктуации, постольку следует логичный (пусть и не высказываемый ясно) вывод о необходимости непрерывных изменений, реформ в системе образования. Изменчивость становится онтологическим принципом, которым руководствуются чиновники от образования в своих управленческих и бюрократических усилиях. Постоянное изменение правил игры в настоящее время является константной характеристикой, последовательно проводимой в жизнь в образовательной среде руководящими органами.

Как подобные установки отражаются на процессе образования, его основных субъектах и конечных результатах всей системы российского образования? Для ответа на этот вопрос, являющийся принципиальным и даже стратегическим, нам необходимо уточнить содержание базовых понятий, которыми авторы оперируют в настоящей статье. К числу таковых относятся, прежде всего, «образование» и «информация». Выяснив их субстанциональное и функциональное содержание, а равно структуру, мы получим критерии оценки качества и степени правильности организации информационного пространства системы российского образования как важнейшего социального института и сложной массовой деятельности.

С антропологически-функциональной точки зрения можно определить образование как процесс социализации личности, которая в течение определённого отрезка времени приобретает необходимые знания, умения и навыки для полноценного персонального бытия в качестве полноценного члена общества. Однако, мы не вправе забывать о том, что образование – не только функция, проявление жизнедеятельности общества, но также и самостоятельный феномен, который давно приобрёл системно-институциональные черты. В таком качестве мы можем определить образование уже не просто в качестве формирования личности для жизни в социуме – но как воспроизводство социальности посредством направленной трансляции аккумулированного социального опыта. В самом деле, очевидным является факт, что в течение 15-20 лет пребывания в образовательных учреждениях различных ступеней (от яслей и детсада до аспирантуры) человек совершает громадной интенсивности работу, в экспресс-формате усваивая и обучаясь применять в жизни тот опыт (теоретический и практический), который человечество накопило и систематизировало за почти 6 тысячелетий своей письменной истории. Можно сослаться и на другие определения образования, содержащиеся в современном академическом тезаурусе: «Понятие образование ныне приобретает следующие основные черты: 1) составная часть социализации личности; 2) система информации, которая содержится в образовательных программах...; 3) институционально организованная деятельность, которая обеспечивается системой просвещения; 4) характеристика или качество населения» [2, с.712].

«Образование – функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности. Эта функция реализуется через процессы культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, замещающими друг друга поколениями людей» [6, с.653].

Транслируемый социальный опыт есть ничто иное как структурированная информация. Под информацией же мы можем понимать субстанциональную явленность объектов в их восприятии, сохранении, обработке и передаче субъектами. Очевидно, что содержание, объёмы и типы транслируемой в процессе образования информации определяют качество и результаты образования в обществе. Таким образом, с точки зрения деятельности образование представляет собой процесс непрерывного информационного обмена между учащими и учащимися. Итак, мы вновь упираемся в точку, с которой началось наше рассуждение на темы актуальных проблем российской системы образования. То есть в информацию и её циркуляцию в обществе во взаимосвязи как с техническими новациями, так и социальным развитием.

Методологическая ошибка или даже лукавство теоретиков и практиков непрерывного реформирования образования под предлогом безнадёжного отставания от нарастающих информационных потоков во внутрироссийском и глобальном измерениях заключается в принципиальном игнорировании проблемы содержания, структуры и иерархии информации, системного анализа современного информационного пространства. Между тем, говоря о постоянном приросте объёмов информации, часто в геометрической прогрессии, как факторе, который необходимо учитывать при определении стратегий, методик и содержания образования в России, неправомерно забывать о том, что информационное пространство глубоко неоднородно, содержит в себе различные по качеству сегменты, с совершенно разным временным лагом изменчивости. Мало того, различная значимость для личности и общества этих сегментов не подлежит сомнению. В самом деле, с точки зрения долгосрочных интересов индивида и социума совершенно разные значимость и влияние имеют сообщения о суточных флуктуациях курсов валют, известия об успешных испытаниях термоядерного реактора или рассказ о спасении мальчиком своей тонущей сестрёнки.

В первом случае мы имеем дело с быстро меняющейся и почти не значимой для большинства людей информацией, во втором происходит обращение человека к знаниям о

фундаментальных законах науки и техники, а равно к самой идее восходящего развития общества и технологий, то есть формируется пространство мечты о будущем. Наконец, третье сообщение апеллирует к высшим нравственным ценностям и задаёт нравственные эталоны социального поведения на основе высшего идеала бескорыстной жертвенности: «Больше сея любви никто же имать, да кто душу положит за други своя». (Ин.15:24) Особой статьёй проходит информация, будирующая в человеческом сознании низменные инстинкты и разрушительные стереотипы поведения. В этой связи уместно задать простой вопрос апологетам перманентных реформ в русле невятно обоснованного курса на «цифровизацию образования», постоянной ревизии образовательных стандартов, программ и учебных пособий, бесконечных «оптимизаций» и т.п.: какую именно информацию следует подразумевать, когда речь идёт о её экспоненциальном приросте в течение фиксированных периодов?

Также в этой связи уместно напомнить, что в образовании, как оно оформилось в течение последних трёх столетий (которые и понимаются в качестве «эпохи Модерна») основной упор делался на трансляции в сознание учащихся информации абсолютного (духовно-культурного) и фундаментального (научные законы существования и развития природы, общества и человека) характера. Тогда как быстро меняющиеся информационные кванты актуального и развлекательного характера находились на периферии педагогического внимания. Следует также отметить, что именно актуальная и развлекательная информация составляет основной поток повседневной жизни. В краткосрочной перспективе среднестатистическому человеку действительно более важны вопросы ценообразования на мясные и молочные продукты в связи с колебаниями курсов валют, изменения в расписании общественного транспорта, нежели законы термодинамики или этические мотивации героев Шекспира и Достоевского. К тому же не требует доказательств факт, что очередной попсовый шлягер усваивается гораздо легче, с меньшими затратами времени и сил, нежели увертюры Вагнера или симфонии Чайковского. Комиксы априори более легки к пониманию, нежели полотна Третьяковской галереи. Перечни таких антиномий можно продолжать до бесконечности.

Скорость изменчивости различных типов информации принципиально различна. Гуманитарные предметы, оперирующие аксиологической проблематикой, формирующие мировоззрение и нравственные установки личности и общества, работают с информацией абсолютного типа, которая закладывает в сознание учащихся представления о добре и зле, о мерах и критериях должного, разрешённого и запрещённого, в принципе не могут быть высокодинамичными – ведь нравственные ценности общества не меняются в основе своей веками и даже тысячелетиями. Более того, попытка совершить какую бы то ни было «революцию» в этой области оборачивается, как свидетельствует исторический опыт XX века, страшными социальными катаклизмами. Можно сделать принципиальный вывод: применение требования радикальных инноваций в образовании к гуманитарным предметам находится в категорическом диссонансе с тем типом информации, который они транслируют. Следовательно, как минимум в этой области «инновационный менеджмент» есть источник деформаций и социальных девиаций, переходящих со временем в социальную энтропию и аномию. То есть если государство осуществляет реформы в области программ, содержания, методик гуманитарного образования без оглядки на его традиции и потребности общества, то с высокой долей вероятности оно может выступать в малопочётной роли генератора социального хаоса.

Теперь обратимся к предметам естественно-научного и точного блока. Повторимся: они передают школьникам веками и тысячелетиями накопленные знания о мироздании и его закономерностях. Многие научные законы с момента своего открытия насчитывают сотни или даже тысячи лет! Но они и меняются соответственно. Об этом ясно и недвусмысленно говорит известный западный теоретик научного знания Томас Кун в своей работе «Структура научных революций»: «Усвоение новой теории требует перестройки прежней и переоценки прежних фактов, внутреннего революционного

процесса, который редко оказывается под силу одному учёному и никогда не совершается в один день» [4, с.30]. Далее на страницах своей книги Кун на конкретных многочисленных примерах показывает, что смена научных парадигм (что, собственно, и составляет сущность научных революций) занимает период от столетия и выше. Итогом широкого внедрения фундаментальных научных законов в систему образования в качестве её основы является становление целостного представления об упорядоченности мира и возможности его преобразования на основе знания и использования законов. Равным образом, учащиеся, наблюдая за приростом научного знания и исподволь усваивая идею смены научных парадигм, ненавязчиво усваивают диалектическую мысль о принципиальной познаваемости мира при безграничности самого процесса познания. Идеалом является подведение учащегося к такому состоянию, когда он сможет не просто самостоятельно искать и эффективно усваивать необходимую информацию, но и творчески порождать новую социально востребованную информацию. Однако очевидно, что достижение такого уровня немыслимо без предварительной фундаментальной подготовки и овладения глубокими знаниями на систематической основе. Потому идее развития и прироста знаний, расширения информационной сферы общества противостоит идея устойчивости и упорядоченности как самого знания, так и мира, в котором действуют фундаментальные научные законы, делающие мироздание понятным и предсказуемым, «расколдовывающие» его для человеческого разума.

Отечественные науковедческие и наукометрические исследования также позволяют делать выводы о большой протяжённости временного лага в развитии процесса фундаментального познания природы, общества и человека. Вот что говорит, в частности, Анатолий Иванович Яблонский:

«Процесс развития науки может рассматриваться как процесс использования полученной информации для порождения новой информации, т.е. как своеобразный процесс с обратной связью... Существенным промежуточным этапом в этом процессе является этап порождения пространства возможностей, разнообразия, из которого производится отбор, соответствующий новой информации» [9, с.311]. Не надо обладать какими-то выдающимися способностями к дедукции и логическому синтезу, чтобы понять и представить, что описанный процесс освоения и порождения информации в единстве с «порождением пространства возможностей» как необходимого условия требует значительного времени. Хотя данное высказывание относится к науке как особой социальной системе и специфической модели коммуникации, его вполне можно применять и к образованию, без которого немыслима никакая наука. Ведь навыки получения, анализа, обработки и генерирования информации закладываются именно в процессе получения индивидом образования.

В метафорической форме подводит мировоззренческое основание под неизбежность длительного времени на развитие научного познания в обществе известный теоретик и философ науки Илья Теодорович Касавин. Позволим себе пространную цитату для точного улавливания парадигмального смысла: «Познание можно представить себе в виде реки – всё сметающей на своём пути горной стремнины, где не проплыть барже, не построить электростанцию, не насыпать пляж, не установить причал. В таком случае нам не отыскать свидетелей, не обнаружить результатов, не воспользоваться крупными найденными истинами. Но реки бывают и другими – мощными спокойными потоками с омутами и мелями, плесами и рукавами, старицами и перекатами. На них строят шлюзы и дамбы, пристани и причалы, мосты и переправы, плотины и электростанции, канал и водохранилища. Так появляются своего рода священные места, иначе говоря, элементы инфраструктуры, позволяющие вовлечь реку в диалог – в производственный и культурный обмен с человеком, объединить разные речные бассейны. Тем самым преодолевается эффект Вавилонской башни, формируется единая картина мира, создаются каналы генерации, аккумуляции, трансляции и применения научного, технического, производственного и организационного знания. Инфраструктурные

площадки – это места, где общение созидает смыслы – слова, текста, всей жизни» [3, с.83-84].

Две приведённых цитаты, написанные в разное время и в двух различных социальных реальностях (Яблонский закончил свою книгу в 1986 году, перед смертью, Касавин опубликовал цитированный труд в 2016 году – 30 лет!) фактически дополняют друг друга. Процесс усвоения, обработки и производства знания в любом случае требует значительных усилий и времени. В противном случае говорить об успешности социальной роли образования и науки говорить не приходится.

Исходя из этих, вполне очевидных постулатов, можно проанализировать состояние системы российского образования с точки зрения субстанционального, структурного и функционального соответствия как социально-онтологическому целеполаганию социального воспроизводства (см. выше), так и более профильной задаче – формированию указанной выше способности самостоятельного генерирования позитивной, повышающей степень телеономичности (упорядоченности) личности и общества информации. Для оценки состояния российского образования примем всю совокупность информации, циркулирующей в нём за единый гипертекст, пусть и разделённый на сегменты. В практическом смысле образование представляет собой постоянную коммуникацию между учителем и учеником (вузовский преподаватель и студент – по существу то же самое). Это кумулятивный информационный обмен. Какими бы регламентами, запретами, нормативными ограничениями ни обкладывался этот процесс – в конечном и начальном счёте определяющее значение имеет только общение педагога и учащегося. Полностью и эффективно проконтролировать это общение в его повседневных проявлениях не смогут никакие формы отчётности и внешние контролирующие инстанции. В таком случае информационное пространство образования должно быть организовано таким образом, чтобы всё, что способствует усилению положительного эффекта учебного общения, поощрялось и получало развитие, а всё, что препятствует эффективному общению – устранялось.

В процессе обучения абсолютная и фундаментальная информация на какое-то время становится актуальной – ученик, побуждаемый учителем и получающий от него необходимую помощь, должен прилагать систематические усилия по усвоению внеутилитарной, часто весьма абстрактной информации, её воспроизводству в публичной среде. Что же мы видим в российском образовании в настоящее время с точки зрения социальной теории информации? Какие информационные сигналы получают учащиеся на учебных занятиях и помимо их, но относящиеся к учебному процессу? Как это влияет в перспективе на их личностные характеристики и социализацию? Постараемся ответить на эти и некоторые смежные вопросы *sine ira et studia* (лат. – «без гнева и пристрастия»).

По нашему мнению, серьёзные изменения информационной модели в российских школах начались с момента введения ЕГЭ как единой системы итоговой аттестации школьников, не имеющей альтернатив. Старая система сдачи выпускных экзаменов экзаменационной комиссии, созданной в большинстве случаев из представителей педагогического коллектива и администрации данного учебного заведения с редкими вкраплениями инспекторов ГОРОНО или учителей из других школ. Формальным основанием этого системного перехода послужили широко транслируемые скандалы вокруг «лепки» фальшивых медалистов, а также коррупционный фактор при поступлении в ВУЗы (нередко обвинения в коррупции звучали и по отношению к школьным работникам). Не вдаваясь в обсуждение обоснованности этих обвинений, рассмотрим введение ЕГЭ как формы учебной коммуникации. Он нёс в себе два скрытых, но чрезвычайно важных сообщения. Первое из них расшифровывалось как вотум недоверия учителям со стороны государства. Которые огульно представлялись обществу и ученикам как недостаточно компетентные и вдобавок недобросовестные работники. «Учителя недостойны доверия!» – именно этот лозунг можно было крупными буквами написать на всех заданиях ЕГЭ. Кроме того, учащиеся на финальном этапе обучения выводились из-

под контроля родной школы. Менялась вся модель внутришкольной коммуникации – и отнюдь не только сугубо учебной, но также воспитательной и административной. Директор, завучи и учителя, классные руководители лишались полномочий и средств воздействия на учащихся, каковые передавались теперь неким внешним, безликим контрольным инстанциям. Ломалась традиционная для России патерналистская система педагогических отношений. Происходило взаимное отчуждение учеников и учителей. Это был первый шаг, за которым последовали другие, не менее разрушительные. Нам представляется, что именно скрытое сообщение о восторге недоверия всероссийскому учительскому корпусу было той стратегической информацией, которая оказалась подсознательно прочитана и усвоена большинством российского общества.

Забегая вперёд, отметим, что новый виток дискредитации российского педагогического сообщества развернулся на наших глазах, в течение последних 3-х лет. Здесь речь идёт, во-первых, о так называемых профессиональных стандартах, во-вторых, о проверке профессиональных знаний учителей посредством некоего «независимого тестирования». Напомним, что в истории с профессиональными стандартами огромное количество учителей, в том числе с многолетним стажем, обязали пройти, часто за свои деньги, курсы повышения квалификации по предметно-педагогическому профилю. Поскольку согласно стандартам, для получения права на работу в школе учитель должен иметь педагогическую квалификацию и, при необходимости, дополнительное образование по преподаваемому предмету, если ранее такого не было. То есть, если, например, учитель физики закончил некогда МИФИ, то в дополнение к диплому о физическом образовании, ему необходимо свидетельство о педагогической компетенции. Если же, скажем, учитель литературы в силу кадрового дефицита оказался вынужденным вести уроки истории, то без соответствующего свидетельства о повышении квалификации этого делать уже нельзя. Даже если учителя осуществляли свою реальную профессиональную деятельность не один десяток лет. Вслед за этим буквально на наших глазах последовала донельзя «креативная» идея о проверке профессиональных знаний от Рособнадзора, почти немедленно огласившаяся растиражированными через СМИ известиями о том, что значительная часть учителей тестирование по математике провалила. Последовавшие за этим путаные объяснения министра просвещения О.Ю. Васильевой всерьёз ничего изменить уже не могли. Общество в лице, как родителей, так и учеников получило скрытый информационный сигнал, что учителя некомпетентны и не являются профессионалами. По факту подрыв престижа учительской профессии продолжился.

Не остаётся без изменений и повседневная педагогическая коммуникация под флагом всё той же «цифровизации», легковесно провозглашённой Президентом и подхваченной множеством чиновников-прихлебателей. Вылилось это в анекдотичную кампанию по переходу от бумажных журналов и дневников к электронным формам текущей фиксации результатов обучения. Не вдаваясь в вопросы о том, какие средства были затрачены на этот переход, коснёмся двух информационных аспектов данной трансформации.

Во-первых, это вопрос о практическом влиянии данной «инновации» на учебную коммуникацию. То есть, оказывает ли новшество влияние на качество усвоения учениками конкретного учебного материала и на качество работы учителя?

Во-вторых, как меняются отношения в «педагогическом треугольнике» благодаря этому нововведению? Под «педагогическим треугольником» мы подразумеваем коммуникативную структуру с тремя вершинами: учитель-ученик-родители.

Что представляет собой традиционный бумажный дневник в рамках понятий интеракционизма? Это ничто иное, как символический артефакт, организующий систематическое конструктивное взаимодействие заинтересованных субъектов учебно-воспитательного процесса в лице педагогов, учеников и родителей. Мышление ребёнка предметно и образно, абстрактное мышление и способность оперировать отвлечёнными категориями только формируются, постепенно повышаясь от класса к классу. То есть

ребёнок ощущает и переживает реальность намного более конкретно, нежели взрослый человек. Собственную вовлечённость в жизненные процессы учащийся школы осознаёт через вещную и тактильно-осязательную сферу *par excellenz* и *apriori*, и лишь во вторую очередь как объект спекулятивных операций.

Применительно к дневнику мы в результате получаем следующую информационную составляющую учебного процесса. Имея перед глазами и в руках постоянное напоминание о собственной учёбе как продолжающемся в течение фиксированного отрезка времени процессе, скрывающем в себе следы успехов и неудач, замечаний учителей и подписей родителей, ученик с 1 по 11 класс включительно не просто осознаёт рационально, но тактильно осязает свою включённость в процесс и имеет постоянную возможность увидеть текущие и итоговые результаты своих учебных усилий, равно как и зримое свидетельство равнодушия педагогов и родителей. Это был непрерывный комбинированный информационный поток кумулятивного действия, сочетающий как индивидуальные, так и коллективные компоненты.

Вся эта выстроенная многими десятилетиями система символической и вещной интеракции оказалась разрушена в одно мгновение в угоду модному словосочетанию «цифровизация образования», что нашло своё отражение в проективном документе самого высокого уровня – Ежегодном Послании Президента России В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации, в разделе, посвящённом образованию: «Нужно переходить и к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху» [5]. А также жгучему желанию бенефициаров от Министерства образования РФ и его региональных «клонов» срочно «освоить средства» на внедрение электронных дневников и журналов под надуманным маркером «открытости и прозрачности» общественного мониторинга образовательного процесса.

А каково значение данной трансформации с точки зрения движения и восприятия информации в социальном пространстве российского образования? Поскольку оказывается ликвидированным символический артефакт, вокруг которого организовывалась целевая систематическая коммуникация учебного и воспитательного характера, постольку логично предположить, что разрушается и старая схема регулярного информационного обмена между субъектами учебного процесса. Взаимная вовлечённость прекращается. Ошибочно полагать, будто это никак не может задействовать взрослых людей с оформившимся мировоззрением и устойчивыми мотивациями социальной деятельности. Принцип забвения неактуальной информации универсален. То, чего человек не видит регулярно и не ощущает тактильно, *apriori* утрачивает свою актуальность. Проще говоря, в суете повседневных дел забыть об электронном дневнике гораздо проще, нежели о его бумажном предшественнике. Контроль со стороны родителей становится точечным, часто нерегулярным. Для учителя также происходят существенные изменения – электронная, виртуальная форма оценочного контроля и отчётности в значительной степени де-персонализирует учебный процесс, способствуя дистанцированию педагога от ученика и его родителей, ведь ранее связь с ними поддерживалась посредством дневника. Неформальная социальная ответственность ослабляется. Наконец, наиболее значимые мутации информационно-коммуникационного характера происходят в коллективном и индивидуальном сознании учащихся.

Скрытым информационным сообщением перехода на электронную форму текущего мониторинга знаний учащихся является сообщение о необязательности собственного личного участия в фиксации домашних заданий и собственной ответственности за учебный процесс. В наши дни нормой стала ситуация, когда родители детей, учащихся даже в среднем звене постоянно вопрошают друг у друга что детям задано и как следует понимать то или иное задание. У детей на массовом уровне формируется комплекс безответственности за собственную учебную деятельность и её

результаты. Если говорить об институте образования как главном средстве воспроизводства социальности, то правомерно говорить о том, что формируется поколение с крайне ослабленным чувством ответственности за свои мысли, слова и действия. И переход на электронные формы отчётности играет в этом далеко не последнюю роль.

Наконец, все упомянутые «министерские цифровые игры» в конечном итоге имеют следствием всё большую степень вовлечённости всех субъектов образовательного процесса в диджитальные коммуникации, погружения в сеть интернет и своего там постоянного пребывания. Всё в в больше мере учителя, дети и родители, во-первых, попадают в зависимость от электронных коммуникаций, во-вторых, привыкают перелagать ответственность на некую абстрактную внешнюю инстанцию. Фраза «интернет отрубился» как универсальное обоснование неготовности у уроку/паре стала обыденностью. Вместо генерирования знаний в собственном сознании на основе вдумчивого изучения соответствующей литературы подрастает поколение, привыкшее пользоваться готовыми знаниями. В таких условиях резко снижается аналитическое, критическое и творческое мышление, а отключение от «всемирной паутины» способно повергнуть в панику и парализовать любые конструктивные действия. Одновременно реальностью становится взаимное отчуждение людей в сфере образования: учителя от ученика и родителя и обратно; ученики перестают чувствовать заботу и ответственность друг за друга – хотя в плане передачи домашних заданий заболевшим и отсутствующим по различным причинам. Образование, которое ранее формировало коммунитарность и способность к коллективному действию теперь всё в больше степени формирует не просто индивидуалистов, но вообще людей, утрачивающими способность к взаимодействию помимо электронных сетей, в реальном социальном пространстве. То есть вместо укрепления социальности образование путём реформирования информационных потоков будет выступать в качестве его деструктора.

Судя по высказываниям руководителей страны и сферы образования на федеральном и региональном уровнях, данная проблема вообще ими не осознаётся в качестве сколько-нибудь актуальной. Верноподданническая замороженность словами Президента В.В. Путина о переходе на цифровую экономику и необходимости «прорывных технологий» словно парализует как критическое, так и творческое мышление, мешая назвать вещи своими именами или хотя бы в какой-то мере осмыслить объективно последствия собственных управленческих решений. Мы имеем парадоксальную ситуацию: с одной стороны, непрестанно говорится о необходимости гуманизации образовательного процесса, необходимости индивидуального и бережного подхода к каждому ученику, учёта личностных особенностей, выстраивания «лично-ориентированных педагогических стратегий и практик». Именно таковы пафосные декларации руководителей всех рангов и уровней, за исключением, быть может, школьных директоров и завучей, которые слишком хорошо представляют реальную картину и сверхзагружены транслируемой свыше бюрократической информацией, чтобы множить пафосные, но бессодержательные лозунги. И, с другой стороны, с упорством, достойным лучшего применения, в повседневную жизнь образовательных учреждений ежедневно вливается мощный поток информации, которая, во-первых, не оказывает позитивного влияния на трансляцию и усвоение информации учебно-воспитательного характера; во-вторых, фактически дегуманизирует образование, воздвигая барьеры отчуждения между субъектами учебно-воспитательного процесса, устраняя из взаимоотношений элементы личной сопричастности, вовлечённости и взаимной персональной ответственности. То есть, мало того, что диссонирующий информационный поток буквально «взламывает», разрушает традиционное образовательное пространство, так ещё взамен на наших глазах конструируется альтернативное пространство диджитально опосредованных и бюрократически регламентированных «образовательных услуг», где каждый субъект смотрит на другого участника либо как на средство для

реализации собственных интересов, либо как на раздражитель и помеху для таковых. Фактически происходит формирование патологического образовательного пространства с элементами социальной шизофрении. Противоречие между декларациями и управленческой реальностью совершенно не осознаётся теми, кто их производит и транслирует (хотя это представители одной и той же социальной среды и часто – одни и те же личности).

Ни о какой гуманизации образовательного процесса, реальном приближении учёбы к особенностям каждого ребёнка, создании комфортных условий учебной и воспитательной деятельности в таких условиях речи быть не может! поскольку информационное пространство образования оказывается изначально дезорганизованным и деформированным, поражённым вирусами, в роли которых выступают бюрократическая регламентация, цифровая дегуманизация и показная либерализация российского школьного образования. Под последним подразумевается формирование ещё одного информационно-коммуникативного потока, который нацелен на родителей и детей, прививая гипертрофированное представление о собственных правах и превентивной виновности родителей в их нарушении. При этом в расширительном толковании к нарушениям относятся любые попытки педагогов установить дисциплину и предъявить требования по выполнению учащимися своих обязанностей по освоению учебной информации и соблюдению правил общественного поведения в школах. Итогом насаждаемой информационно-коммуникативной матрицы или, иначе говоря, нормативно-ценностного комплекса становится нарастающая конфликтность в уже упомянутом «педагогическом треугольнике». В принципе, правомерно высказать гипотезу, что последовательное насаждение такой модели с подачи органов власти может быть расценено как продуманная политика, суть которой сформулировали уже в Древнем Риме: «Divida et impera», что в переводе на русский означает «разделяй и властвуй». Иначе говоря, родители и педагоги, будучи погружены в бесконечные и по большей части неконструктивные конфликты по частным вопросам, попросту не смогут объединиться и предъявить внятные требования властным инстанциям по прекращению разрушительных «образовательных реформ», бесконечных и пагубных «оптимизаций» и «инноваций», «цифровизаций образовательной среды», не имеющих прямого и тем более позитивного отношения к образованию аккредитаций и лицензирования образовательных учреждений. Между тем, информационное пространство российского образования продолжает деформироваться и разрушаться, погружаясь в хаос. Керченская трагедия 17 октября 2018 года является только наиболее ярким примером. Примеров патологического воздействия административного информационного потока на основное информационное пространство российского образования в реальности гораздо больше – их можно приводить до бесконечности, посвятив этому отдельную публикацию или даже монографию. Однако, как представляется, приведённых примеров и соображений достаточно, чтобы перейти к некоторым принципиальным выводам. Что мы и попытаемся сделать ниже.

1. Как следует из административных документов проективного характера, нацеленных на длительную перспективу, государственная политика в области образования строится на принципах дальнейшего углубления цифровой коммуникации и соответствующих форм и способов контроля за деятельностью и взаимодействием всех субъектов образовательного процесса;

2. В свою очередь из этого вытекают подспудные притязания управляющих органов на превращения себя в постоянного, четвёртого участника учебно-воспитательного процесса с правом решающего голоса;

3. В результате происходит разрушение традиционной схемы коммуникаций в рамках «педагогического треугольника: школа-родители-учащиеся»;

4. Фактически сформирован и активно действует в образовании патологический информационный поток административно-регламентного характера, который разрушает традиционный и естественный информационный поток по передаче теоретического и

практического социального опыта и по обмену информацией в рамках «педагогического треугольника»;

5. Возникшая «бюрократическая патология» только усугубляется стратегическим курсом на «цифровизацию образования» как курируемая в масштабах всей России инициатива Президента РФ;

6. На протяжении почти двух десятилетий оформилась, успешно существует и постоянно нарастает системная дисфункция информационного пространства российского образования, поскольку вместо воспроизводства социальности оно закладывает неявные, но действенные предпосылки для разрушения российского социума;

7. Более того, функциональные патологии и поведенческие девиации субъектов образовательного процесса становятся постоянно действующей частью образовательной среды, грозя полностью дезавуировать смысл существования системы;

8. Генератором этого злокачественного новообразования являются органы высшего государственного управления Российской Федерации, насаждающие в информационно-образовательной среде чуждую и губительную матрицу и продавливающие её абсолютно волюнтаристским путём. Фактически в рамках управленческой вертикали российское образование является системой без обратной связи. Превращаясь в структуру, функционирующую ради самой себя. Всё остальное оказывается по определению вторичным.

Поскольку опыт всего постсоветского периода наглядно и убедительно показывает бесперспективность попыток корректировки разрушительных «инноваций» через обращение работников образования и родительской общественности в органы государственной власти до Президента включительно, постольку, учитывая низкую протестную активность и организованность российского общества (включая его образовательную часть), рациональных надежд на прекращение разрушительных тенденций в информационном и коммуникативном пространстве российского образования нет. Патологии, эксцессы и дисфункции всех уровней и видов будут только нарастать – катализируя процессы распада в российском обществе и государстве в целом и являясь их отражением. Эти процессы взаимообусловлены. Только при условии полной смены концепции и модели развития страны и государственного управления, властной элиты станут возможны перемены к лучшему и восстановление социо-структурирующих функций российского образования. Однако это выходит за рамки предметного анализа настоящей статьи и очевидным образом находится в сфере ответственности, политологов, футурологов и специалистов в области социального прогнозирования.

Литература

1. Бузмакова Т.И., Ларионов А.Э. Реформы высшего образования как составная часть проекта контромодерна // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных ВУЗов: V международная научно-практическая конференция // М.: Научный консультант. 2017. с.168-178.
2. Глобалистика: энциклопедия / Гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков // М.: Изд-во «Радуга». 2003.
3. Касавин И.Т. Социальная философия науки и коллективная эпистемология // М.: Издательство «Весь мир». 2016.
4. Кун Т. Структура научных революций // М.: АСТ. 2003.
5. Послание Президента Федеральному Собранию. 1 марта 2018 года // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> Дата обращения 25.12.2018.
6. Социология: энциклопедия / Гл. Ред. А.А. Грицанов // Минск: Книжный дом. 2003. С.653.

7. Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года // <https://nsportal.ru/strategiya-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-goroda-permi-do-2030-goda>
Дата обращения 15.11.2018г.
8. Стратегия развития московского образования до 2025 года // https://вики.школа2025.москва/index.php/Стратегия_развития_московского_образования_до_2025_года Дата обращения 25/12/2018.
9. Яблонский А.И. Модели и методы исследования науки // М.: Эдиториал УРСС. 2001.