

**РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ТЕРРИТОРИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ
КАТАСТРОФЫ: ЧАСТЬ 2. ИДЕОЛОГИЯ РАЗРУШЕНИЯ**

А.Э. Ларионов, к.и.н., доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин,
А.В. Новичков, к.и.н., доцент, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области «Технологический университет имени дважды
Героя Советского Союза, летчика-космонавта А.А. Леонова», г. Королев, Россия

Данная публикация является второй частью обширной статьи о катастрофических процессах в российском образовании как результате последовательных управленческих действий. В предлагаемой части выдвигается и обосновывается тезис о наличии мощного идеологического фундамента разрушения системы образования в России. Рассмотрены основные идеи, которые в своей совокупности определяют образовательную катастрофу без внятной конструктивной альтернативы. Заявлено о необходимости формирования целостной созидательной педагогической модели на основе успешного исторического опыта и традиций развития образования в России.

Система образования, педагогические идеи, катастрофа, реформы.

**RUSSIAN EDUCATION – THE TERRITORY OF A CONTROLLED DISASTER:
PART 2. IDEOLOGY OF DESTRUCTION**

A.E. Larionov, Ph. D., associate Professor of of the Department of Humanitarian and Social
Disciplines,
A.V. Novichkov, Ph. D., associate Professor of of the Department of Humanitarian and Social
Disciplines
State Educational Institution of Higher Education Moscow Region
“LEONOV Moscow Region University of Technology”, Korolev, Russia

This publication is the second part of an extensive article about catastrophic processes in Russian education as a result of consistent management actions. In the proposed part, the thesis about the existence of a powerful ideological foundation for the destruction of the education system in Russia is put forward and justified. The main ideas that together determine the educational catastrophe without a clear constructive alternative are considered. It is stated that it is necessary to form a holistic creative pedagogical model based on the successful historical experience and traditions of the development of education in Russia.

Education system, pedagogical ideas, catastrophe, reforms.

*Странно, слова "опыт" никто не любит,
"эксперимент" – уже получше,
а "экспериментальный" – просто восторг.
Ставить опыты на детях – да упаси Господь,
а экспериментальная школа – пожалуйста!
К.С. Льюис. Мерзейшая мощь [8]*

Продолжая анализ проблемы нарастания разрушительных процессов и явления в отечественной образовании, которые разворачиваются на наших глазах, считаем необходимым вкратце напомнить основные выводы первой части настоящей статьи [6]:

- 1) Российское образование лишено стратегического целеполагания;
- 2) Вследствие бюрократизации реальный смысл его деятельности сильно искажён;
- 3) Социальный престиж профессии педагога подорван серией последовательных изменений структурно-организационного и содержательного характера;
- 4) Сами же реформы, имеющие очевидные негативные и разрушительные результаты, являются результатом полностью осмысленных действий лиц высшего звена государственного руководства. Учитывая тот бесспорный факт, что все ключевые должности могут быть заняты с санкции Главы государства, вопрос об ответственности за решения представляется риторическим.

Однако все отмеченные явления всё-таки относятся к сфере умозрительного постижения, т.е. интеллигибельны или даже интуитивны. В конечном итоге, среднестатистическому учителю в школе или преподавателю техникума, ВУЗа чаще всего недосуг задумываться о высшем целеполагании своих повседневных рутинных действий. Хотя, смеем сказать, такие помыслы и ценностная рефлексия отнюдь не являются лишними. Представляется, что сказанные более полутора тысячи лет слова Иоанна Златоуста о духовно-нравственных обязанностях священнослужителя вполне могут быть применены и к педагогам любого ранга и квалификации:

«...Кому вверены люди, это разумное стадо Христово, тот, во-первых погибелью таких овец наносит ущерб не имуществу, а душе своей; а затем и подвиг предстоит ему гораздо важнейший и труднейший... пастырю надобно иметь много благоразумия и много очей, чтобы со всех сторон наблюдать состояние души... нужна душа мужественная, чтобы не ослабеть, чтобы не отчаяться в спасении заблуждающихся... Стадо идет в след своего пастыря, куда он поведет его; если же какие овцы уклонятся от прямого пути и, удалившись от хорошей пажити, будут блуждать по неплодным и утесистым местам, то ему следует только закричать сильнее, чтобы опять собрать отделившихся и присоединить к стаду; а если человек совратится с пути правой веры, то пастырю предстоит много трудов, усилий, терпения» [4].

Тем не менее, далеко не всегда очевидна взаимосвязь между принимаемыми во властных верхах управленческими и законодательными решениями и повседневной жизнью образовательных учреждений, множественными частными ситуациями взаимодействия учащихся и учащихся в течение учебно-воспитательного процесса. Отсюда следует вывод о необходимости формирования внятных критериев, которые позволяли бы оценить реальное положение дел в отечественном образовании и, по возможности, обосновать связь происходящих в реальной жизни процессов с государственной политикой в сфере образования. Мы вполне осознаём трудность выработки такого рода критериев и а priori считаем необходимым заявить, что наши утверждения и выводы в данном вопросе – не притязания на абсолютную истину, но творческий поиск и приглашение к дальнейшему обсуждению.

Очевидно, что критерии могут быть определены на основе тех социальных и культурных задач, которое образование призвано выполнять в данном конкретном обществе. Кроме высшего предназначения воспроизводства социума в историческом времени, система образования должна способствовать формированию личности, наделённой желаемыми нравственными качествами, навыками социального поведения и профессиональными компетенциями. В том случае, если всё указанное формируется успешно, правомерно говорить об успешности деятельности системы образования в целом. Если же необходимые качества не формируются либо взамен желаемых складываются какие-то другие, следовательно, система образования вместо социально

созидательной функции работает на разрушение общества, человека и самой себя (поскольку, если в какой-то момент тенденции социальной энтропии дойдут до некоей пороговой планки, «точки невозврата», постольку хаотизированной социальной массе станет не нужным образование как социальный институт. Ведь на его поддержание требуется прикладывать значительные и постоянные усилия, на что у дезорганизованных людей нет ни сил, ни желания!). Таким образом, можно предложить интегрированный критерий положения дел в образовании – это степень соответствия результатов деятельности задачам воспитания, социализации, приобретения знаний и профессиональной подготовки. Начнём с проблематики воспитания и социализации юных граждан России, которым через некоторое, сравнительно небольшое время, предстоит строить Россию будущего. Естественно, что облик этого будущего напрямую зависит от того, какие по своим качествам люди будут его создавать.

Задачи воспитания и социализации личности учащихся отражены в тексте Федерального Закона об образовании в Российской Федерации (ФЗ-273 редакция от 08.12.2020 г.). Конкретно, в Статье 3 Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, в пп.3 и 7 читаем следующее:

«... 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

...7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность» [10].

На первый взгляд, всё предстаёт правильно и благобно. В воспитательном плане российское общество и государство должно получить (как совокупный итог деятельности всех образовательных учреждений и педагогов от детского сада до университета включительно) ответственного, трудолюбивого, сознательного в правовом и гражданском отношении, патриотичного, берегущего природу, уважающего других людей человека. Который способен творчески и позитивно реализовать себя в социальном пространстве на основе своих склонностей и способностей и их свободного развития при помощи образовательной среды. Строго говоря, под социализацией в данном тексте подразумевается самореализация человека в обществе на основе развитых в процессе получения образования наклонностей и способностей. Нельзя забывать о декларированном в п.3 «гуманистическом характере образования», то есть ориентации на человека, его особенности личности. От педагогов стало модно требовать индивидуального подхода к каждому «обучающемуся», умения «налаживать коммуникацию и находить компромиссы», при необходимости поддержать психологически, но, в то же время, обеспечить овладение знаниями, социальными и нравственными качествами.

Но как на практике реализуются указанные в тексте закона целевые ориентиры образовательной деятельности? В частности? Такая важнейшая социальная добродетель, как трудолюбие?! Проще говоря, получает ли российское общество в лице выпускников школ и средних специальных учебных заведений трудолюбивых людей, которые осознают труд не только способом получения средств к пропитанию и существованию, но как ценности самой по себе, как готовности трудиться на благо общества? Очевидно, что трудолюбие, как многие другие добродетели и навыки конструктивного социального поведения не могут быть воспитания одними только увещеваниями и душевными беседами о пользе и необходимости труда. Необходимым системные практические действия, которые сформируют и закрепят привычку к труду на благо общества. Однако, согласно Статье 37 Конституции Российской Федерации «1. Труд свободен. Каждый

имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию. 2. Принудительный труд запрещен» [5]. Следовательно, учителя в школах и колледжах/техникумах лишены юридического права привлекать учащихся к таким вполне естественным видам общественно полезной трудовой деятельности, как уборка классов, субботники по уборке пришкольной и городской/поселковой территории и т.п. Целые поколения детей вырастают и вступают во взрослую жизнь, не имея представления об элементарных навыках обращения с простейшими трудовыми орудиями и о том, что для человека посвятить часть своего времени на пользу общества и улучшение среды обитания – вполне естественно. То есть, фактически, школьное образование производит тысячи и миллионы людей, которые полагают, что им все по жизни обязаны, они же не обязаны никому и ничем! О какой воспитании трудолюбия в таком случае может идти речь?! В Федеральном Законе №273 не прописаны сколько-нибудь внятные механизмы преодоления данного затруднения. Конечно, наиболее предусмотрительные директора и классные руководители могут собирать с родителей согласия на привлечение детей к трудовой деятельности в стенах учебных заведений. Но и это не застрахует от жалоб детей и родителей, с готовностью усвоивших себе либеральную парадигму существования. Кроме того, необходимо учитывать и коллективный контекст – как быть, если в классе/группе кто-либо отказывается от участия в общественной работе, ссылаясь на конституционные права? Ведь это происходит на глазах у всего класса, а возникающие при этом конфликты благодаря средствам массовой коммуникации мгновенно получают широкий и весьма искажённый резонанс. При такой постановке вопроса многие педагоги предпочтут вообще не рисковать своими нервами и просто самоустраниться от реального трудового воспитания, предпочитая выкладывать в социальные сети постановочные фотографии и видеоролики, где резиново улыбающиеся дети держат в руках уборочный инвентарь. Но к воспитанию подлинного трудолюбия это не будет иметь никакого отношения, а у знающих людей способно вызвать только горькие усмешки.

Как видим, по критерию формирования трудолюбия можно констатировать, что российское образование способствует скорее окончательному отмиранию данной добродетели, нежели её реальному воспитанию. Причём, условия для этого созданы государством, которое сформировало нормативно-правовую базу анти-педагогического характера. Не менее бедственное положение с воспитанием социальных навыков существует в таких специфических учебно-воспитательных учреждениях, как детские дома. Позволим себе процитировать горькие выводы от общения с воспитанниками детских домов профессионального педагога, работающего организатором детских праздников в Нижнем Новгороде: «Любая попытка вывести их из зоны комфорта, вызвала протест и агрессию. Но не ту агрессию, когда бросаешься с кулаками на оппонента или начинаешь бить посуду, а внезапную короткую вспышку, за ней отказ от деятельности и возвращение в благостное состояние – состояние оптимистичного отношения к реальности.

Долгое время мы также, как и многие, пребывали в иллюзиях о том, что детдомовские дети страстно желают оказаться рядом с взрослыми, которые могут им помочь тем, что «научат», «расскажут», «поддержат», «покажут».

В реальности мы увидели развращенных неадекватной воспитательной системой почти взрослых людей: ленивых, зависимых, занимающих позицию иждивенца и попрошайки, готовых совершать противоправные действия, не имеющих ни целей, ни желания прикладывать усилия для достижения его бы то ни было.

Наше (общественное) неадекватное отношение к детям и детству, по сути, приговорило выпускников детских домов к маргинальному существованию в реальном мире. Лишь единицы из них, по статистике Генпрокуратуры РФ – это 10%, смогут встать на ноги, переломить себя и весь предшествующий опыт, чтобы жить нормально. Еще 10%

покончат жизнь самоубийством, 40% совершат преступления, остальные пополнят ряды социального дна – алкоголиков и наркоманов.

Никакая благотворительность в той форме, в какой она существуют сегодня, не принесет ничего, кроме дополнительного вреда.

Без полной смены воспитательной системы в детских домах добиться хоть какого-то положительного результата такой работой как наша невозможно» [2].

В масштабах всей страны встаёт нелегитимный вопрос: каких граждан получит общество по результатам такого обучения и воспитания. Одному из авторов данной статьи однажды довелось побывать в одном из интернатов в Тульской области. С материальной точки зрения воспитанники обеспечены вполне качественно. Благодаря спонсорам они ежегодно выезжали (до введения карантинных мер) на курорты Италии. Но! при этом, кроме собственно учебных занятий и подготовки домашних заданий воспитанники не были заняты ничем! Их досуг сводился к просмотру телевизора, видеозаписей мультфильмов, возможно, у кого-то, чтению. Никакого приусадебного участка и подсобного хозяйства, мастерских, где дети могли бы приобретать и оттачивать трудовые навыки, включая профориентацию, никакой работы по уборке помещений интерната – не было! Дети никому ничем не обязаны. Как итог – они вырастают иждивенцами и тунеядцами. Уже этого примера достаточно, чтобы сделать неутешительный вывод: отечественная педагогика пребывает в состоянии даже не кризиса, а глубокой деградации. Бесценный опыт А.С. Макаренко, его учеников и последователей попросту предан забвению. Если Макаренко из малолетних преступников умудрялся массово воспитывать нравственных и социализированных личностей, то современная парадигма и нормативная база российского образования из потенциально нормальных детей воспитывает на уровне массового производства инфантильных эгоистов с социопатическими наклонностями. И это верификация только по одному критерию – трудолюбию.

Далее рассмотрим такой целевой ориентир, как «уважением к другим людям и ответственную самореализацию себя в социальном пространстве». То есть, насколько институт российского образования способен сформировать склонности и навыки позитивной социальной коммуникации, доброжелательному контакту с окружающими нас людьми? Совершенно очевидно, что навыки конструктивного социального общения, созидательного взаимодействия могут быть основаны не абстрактных «общечеловеческих ценностях» и не на агрессивной насаждаемой «толерантности», но на основе тех традиционных ценностей социума, которые прошли свою проверку временем и являются универсально-архетипическими, образование же транслирует и закрепляет их в сознании юных граждан страны как при помощи содержания образовательных программ, так и за счёт культивируемых социальных практик, поддерживая те, которые являются позитивными и последовательно выпалывая средствами поощрений и наказаний те, которые вызывают разрушительные последствия в рамках социума. Но, немаловажный момент, содержание программ и социальными практики должны быть нацелены на универсальность, то есть исходить, преимущественно, из коллективистских установок. Правомерно ли говорить о нацеленности российской системы образования на формирование именно такого рода качеств и навыков?

Ввиду того, что речь идёт о ценностной составляющей обучения и воспитания, мы фактически говорим об идеологии образовательной деятельности даже если в Конституции идеология по-прежнему является табуированным понятием. Попутно заметим здесь, что запрет на идеологию есть также идеология, причём столь же универсально декларируемая и последовательно проводимая, как и любая другая. Надо смотреть правде в глаза – коль скоро ФЗ-273 апеллирует к данной норме (а иначе и быть не может, поскольку содержание федеральных и любых других российских законов в обязательном порядке должно соответствовать и не противоречить положениям Конституции), следовательно, российское образование является безыдейным! Или, иначе,

говоря – идеологией российского образования является безыдейность на коллективном уровне. Весь опыт духовной истории человечества свидетельствует, что «свято место пусто не бывает». То есть, отсутствие централизованно поддерживаемой системы духовных ценностей с неизбежностью ведёт к заполнению искусственно поддерживаемого аксиологического вакуума некими внешними духовно-ценностными конструкциями. Есть ли гарантия их однозначной благотворности?

Одним из фактических вдохновителей и идеологов реформ в образовании является академик Российской академии образования (РАО) Александр Григорьевич Асмолов (1949 г.р.). Судя по его ангажированности во властные структуры регионального и федерального уровня, он – один из тех людей, кто имеет влияние на формирование повестки дня и приоритетов в российском образовании. Его идеи продвигаются в жизнь. Что это за идеи? Если внимательно вчитаться в оригинальные тексты, написанные/артикулированные в интервью самим А.Г. Асмоловым, то можно отчётливо увидеть, какими смыслами он хотел бы наполнить российское образование. Во избежание эффекта «испорченного телефона» прибегнем к прямому цитированию, пусть иногда и пространному [1]:

«Ключевая установка в образовании – поддержать разнообразие детства, а не превратить детей в солдат Урфина Джюса... не ребенок должен готовиться к школе, а школа должна готовиться к ребенку. И еще важно понимать, что детство как этап самоценно...»

«Сегодняшняя школа должна быть школой неопределенности, школой обучения поведению в сложных ситуациях, школой, учитывающей разнообразие».

«Дискуссия о роли школы идет постоянно. Одни считают, что ее роль – формовка личности, когда из людей делают солдат Урфина Джюса. Я же считаю, что школа должна быть институтом поддержки человечности в человеке, который помог бы индивидуальности отстаивать себя... Школа должна учить человека учиться. В мире неопределенности, сложности и разнообразия ключевая компетентность человека – умение обновлять свои компетентности».

«...Сегодня управление образованием этой страны – это управление не гомогенной массой, а то, что я называю управлением единством разнообразия. Когда я говорю «вариативное образование», я же не играюсь, а опираюсь на блестящие работы исследователей. В этих работах говорится, что со вступлением в современную эпоху все большую силу обретает не эволюция по Дарвину – выживают выжившие, а то, что некоторые антропологи называют «вариативной эволюцией» или поддержкой индивидуальности...»

«Мы все разные. И образование, в том числе школьное, работает как механизм – либо на устранение разнообразия, и тогда вы имеете дело с порождением тоталитарных систем, для которых этот механизм является типовым, либо на поддержку разнообразия, и тогда вы имеете дело с гражданским обществом, где все получают шансы на развитие. То есть мы, действительно, – не будем играть – опираемся на определенную идеологию. У меня четкая позиция, я считаю, что разнообразие и ценность личности – превыше всего...»

Основным пафосом этого, как и многих других выступлений академика Асмолова, является парадигмальное противопоставление негативно характеризуемой («тоталитарной», «унифицированной») действующей системе образования в России собственной умозрительной модели «вариативного образования», нацеленного на формирование свободных творческих личностей. Из чего следует целый ряд важнейших выводов. Массовое общедоступное образование представляется как некий патологический анахронизм, будто бы уродующий, искажающий естественное развитие ребёнка.

Соответственно, слом старой, доставшейся от советского периода, системы образования (хотя, выскажем субъективное мнение, она и так почти уничтожена) является первой целью современного образовательного реформаторства. Но что же взамен? –

возникает закономерный вопрос. В цитируемом интервью маститого мэтра педагогики и педагогической психологии можно отыскать если не конкретику, то общие очертания предлагаемой взамен модели отечественного образования.

Выше всего он ставит «разнообразие и ценность личности». Кроме того, школа «должна готовиться к ребёнку», а не наоборот. Обучение и развитие должны быть вариативными. Гомогенность социальности провозглашается как априорное зло. Декларируемому «разнообразию в гражданском обществе» безоговорочно противопоставляются «тоталитарные системы». Дискурс приобретает характер бескомпромиссной бинарной оппозиции: «солдаты Урфина Джюса – свободные личности», «тоталитарные системы – вариативное образование», «унификация – поддержка человечности» и т.п. Тем самым, оппоненты, выступающие в защиту традиционной педагогики и содержания образовательных программ, автоматически оказываются в невыгодной, заведомо проигрышной для себя позиции защитников детского бесправия, тоталитарной системы, подавления личности ребёнка. От этого остаётся один-два шага до обвинений в каком-нибудь «педагогическом фашизме». В данном тексте обращают на себя внимание и ещё два момента: академик говорит о непрерывности изменений и неопределённости как главенствующей константе социального развития и развития института образования; кроме того, употреблено в отношении России одиозное словосочетание «эта страна». К обоим моментам мы обратимся ниже. Пока же сосредоточим внимание на анализе и корректной критике концептуальных идей А.Г. Асмолова. Попробуем проследить новейшие тенденции в российском образовании и соотнесём их с идеями уважаемого академика.

Если обратиться к Федеральному закону №273 «Об образовании в Российской Федерации», то там можно прочесть следующее [10]:

Статья 3, пункт 7: «Свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания»;

Статья 17, пункт 4: «Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения»;

Статья 18, пункт 1: «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования».

Как следует даже из нескольких кратких цитат, вариативность образования УЖЕ закреплена в федеральном законодательстве. Но, если судить по публичным высказываниям А.Г. Асмолова, вариативность по-прежнему отсутствует – хотя бы потому, что в России по-прежнему присутствует столь раздражающее его «единое образовательное пространство», а на массовом уровне довлеют коллективные формы и методы обучения и воспитания.

Однако, что будет, если радикально понимаемая «вариативность», «формирование индивидуальных образовательных траекторий» и прочие «ценности свободного личностного роста» восторжествуют окончательно и безраздельно? Очевидно, что единое образовательное пространство действительно исчезнет. Школа и ВУЗ как институты формирования единого общества с общими ценностными установками и универсальными базовыми социальными практиками прекратят своё существование. Соответственно, неизбежной станет деконструкция общества в пределах жизни одного поколения. Вместо общества как системы устойчивых социальных связей на основе общих ценностей, а

только потом – интересов и утилитарных потребностей придёт атомизированная масса индивидов, почти не имеющих представления о способах координации своих усилий, лишённых даже тех рудиментов эмпатии, которые мы можем наблюдать сейчас, после всех людоедских экспериментов над постсоветским обществом, культурой и образованием. Людям сызмала просто неоткуда будет наработать практического опыта конструктивного взаимодействия на внеутилитарной основе.

Неизбежные разрушительные изменения произойдут и в рамках отдельной личности. Мы столкнёмся с качественно новым социально-антропологическим типом личности. Причём на массовом уровне. Если будет окончательно реализована программная установка г. Асмолова о том, что «не ребёнок должен готовиться к школе, а школа должна готовиться к ребёнку» (а как красиво это звучит!), то, тем самым, мы отменяем сам принцип долженствования как основы человеческого и социального существования. Вдумаемся: человек начинает свои первые шаги в социальном мире с той аксиомы, что именно ему все должны! Не он должен принимать на себя некоторые обязанности, входя в социум, а общество, школа обязаны априори – но без взаимности! Нигде у А.Г. Асмолова мы не найдём сколько-нибудь внятных утверждений об обоюдном характере обязанностей в рамках системы образования. Только прекраснотушные утверждения о том, что «нельзя делать из детей солдат Урфина Джюса». Такую матрицу безобязательного существования с лёгкостью усваивают не только дети, но и многие из их родителей. Результатом будет непрерывно нарастающий поток жалоб и претензий в адрес учителей. Формирование «индивидуальных образовательных траекторий» в перспективе означает и разрушение системного пространства взаимодействий между учащимися, поскольку устраняет принципиальную необходимость взаимопомощи и сотрудничества – люди будут говорить словно «на разных языках» или им попросту не о чем будет говорить. Либо останется при встречах хвастаться собственными «достижениями» в виде персональных «портфолио», наполненными не памятью о добрых делах, совершённых в процессе совместного труда, но тщеславием и гордостью, а также отчасти – завистью к более успешным «конкурентам». Одновременно столь же неизбежным станет нарастание конфликтности в школах, да и в ВУЗах по нескольким линиям: между учащимися и педагогами, между самими учащимися, между педагогами и родителями. Поток взаимных претензий будет не просто нарастать, но время от времени разражаться вспышками экспрессии и социальной агрессии, вплоть до физического насилия. В результате пространство образования из традиционно безопасного и дружелюбного места превратится в место перманентно воспроизводимой угрозы. Потому что наполнять его будут люди, заикленные на идеях «личностного роста» и «индивидуального успеха», разучившиеся понимать друг друга. Вместо столь пугающих маститого мыслителя от педагогики и педагогической психологии «солдат Урфина Джюса» (добавим от себя, никогда не существовавших в реальности – и яркая личность г. Асмолова тому подтверждение) в жизнь вступает массовая социальная популяция «сущест, исковерканных нервным чувством собственного достоинства» [7, с. 94].

Всё сказанное нами намеренно представлено как своего рода пессимистический прогноз, почти «воспоминания о будущем». Однако, если посмотреть на социальную реальность российского образования, то объективный наблюдатель безо всякого напряжения увидит, что все названные авторами тенденции уже реализовались и продолжают действовать в российских образовательных учреждениях. Единой сферы социальных практик и коммуникаций в нашем образовании уже не существует! Оно уже распалось на сегменты разной степени привилегированности, и на атомы противоборствующих между собой акторов/субъектов. Акты насилия в учебных заведениях общего и профессионального образования, в том числе с человеческими жертвами, стали, сколь ужасно это не звучит, обыденностью новостного ряда. Расстрел в Керчи – лишь наиболее резонансный, но далеко не исключительный случай. Но если расценивать эпизоды такого рода с точки зрения символической коммуникации, то можно

сделать пугающие выводы: те учащиеся, которые совершают такого рода преступления, делают это потому, что не считают себя на подсознательном уровне членами данного микросоциума. И, соответственно, других учащихся не рассматривают в качестве «своих». Таким образом, акты насилия в школах и заведениях СПО являются символическим концентрированным выражением распада коммуникативного и ценностного пространства в нашем образовании. Иначе говоря, мечта об «индивидуальных образовательных траекториях» получает своё предельное воплощение.

Анализ разрушительных последствий внедрения подобного рода идей можно продолжать достаточно долго, так что и без того достаточно объёмная статья разрастётся в книгу, исполненную критического пафоса. Возможно, это и можно сделать в будущем, дополнив критику конструктивным педагогическим проектированием. Однако в рамках настоящей статьи целесообразно перейти к выводам, пусть они и будут грешить некоторой неполнотой и незавершённостью анализа. В качестве маргиналии отметим следующее: строго говоря, по нашему мнению, ни одно научное исследование не может претендовать на абсолютную завершённость, полноту и исчерпание темы. Постольку в таком случае происходит неизбежная догматизация дискурса, а наука превращается в идеологию, утрачивая собственно научность.

Итак, сопоставляя программные принципы Федерального Закона №273 «Об образовании в Российской Федерации», эпатажные, но вполне продуманные высказывания Германа Грефа о том, как он видит будущее российского образования, наконец, элегантно изложенные концептуальные идеи А.Г. Асмолова, можно увидеть их глубинное родство по нескольким важнейшим позициям:

1) Фактически, мы имеем дело не с разрозненными высказываниями, не периферийным ответвлением отечественной и мировой педагогической мысли и даже не с отвлечённой спекулятивной идеологией, но с практически ориентированной и претендующей на всеохватность и безальтернативность парадигмой развития всей российской педагогики – с соответствующими уровню амбиций пафосом и универсализмом;

2) Идеологической базой данной парадигмы является отрицание советской педагогической модели. В этом отношении можно уподобить российских реформаторов образования радикальным украинским националистам, для которых отрицание советского наследия является краеугольным камнем мировоззрения;

3) Взамен под красивыми определениями «свободы», «личностного роста», «индивидуальной траектории» всячески насаждается весьма расплывчатая концепция «глобальной неопределённости». Тем самым, новые модераторы образования как бы снимают с себя обязанность и ответственность за чёткую формулировку внятной и понятной, академически выверенной педагогической концепции. То есть на место вполне проверенной упорядоченной педагогической традиции приходит хаос под красивым маскирующим определением «неопределённости»;

4) Что означает на практике полный простор для безответственных экспериментов, внедрения любых сомнительных псевдо-педагогических идей и технологий, урезания программ, «оптимизации штатов» в школах и ВУЗах и т.п.;

5) В данном контексте далеко не случайной выглядит оговорка г. Асмолова об образовании «в этой стране». По сути, реформаторы образования, ангажированные в кабинеты, где принимаются решения и распределяются финансовые потоки, мыслят себя не принадлежащими к профанному большинству «этого народа» и «этой страны». Реформы образования в России с высочайшего одобрения руководителей государства осуществляются адептами «транснациональной элиты», давно рассматривающей Россию либо как поле для безответственного экспериментирования, либо как кормовую площадку – безо всяких глубинных духовно-культурных связей и интуиций.;

6) В рамках такого подхода национальная педагогическая традиция воспринимается либо как нелепая архаика, лишённая смысла, либо как опасная помеха

планам новоявленных «прогрессоров», отнюдь не терзающимися нравственными антиномиями в духе дона Руматы из повести Стругацких «Трудно быть богом» [9];

7) Катастрофа в российском образовании обладает собственной «идеологией разрушения», которой и заданы основные параметры происходящих в масштабах системы патологических процессов. У творцов этой идеологии есть вполне конкретные имена, статусы и ресурсы;

Однако, каков практический итог такого подхода? Напомним, что отечественное образование строилось на протяжении большей части XX века по патриархально-семейной, коллективистской модели. Все субъекты-участники учебно-воспитательного процесса являлись членами одной большой семьи, фигура учителя/преподавателя системно мыслилась как аналогичная родительской. Члены же семьи связаны друг с другом не утилитарным интересом, не трудно определимой «креативностью мышления», но нацеленностью на продолжение жизни, на подавление индивидуальных эгоистических инстинктов и разрушающих личность и общество греховных страстей. В конечном итоге, в рамках такой модели система образования в целом, каждое конкретное учебное учреждение в частности – суть единый организм. Да, с неизбежной иерархической соподчинённостью отдельных частей и членов, с приматом коллективной цели воспроизводства общества в историческом времени, с приоритетом долженствования и обязанностей над правами и свободами. В отечественной педагогической модели с максимальной силой отобразился ценностно-нормативный код Русской цивилизации и традиционного опыта социализации человека.

Соответственно, тот, кто, неважно из каких побуждений, пытается пропагандировать отказ от проверенных десятилетиями учебно-воспитательных моделей, предлагая взамен концепт «индивидуальных образовательных траекторий» под видом заботы о «личностном развитии» ребёнка/студента, претендует на разрушение самого онтологического фундамента нашего общества. На этом фоне горькую усмешку способны вызвать исходящие от Президента призывы о формировании патриотизма, наподобие этого: «...воспитывать молодых людей, молодых граждан страны на основах патриотизма, любви к Отечеству, на основе знания своей собственной истории...» [3] Поскольку патриотизм – это не отвлечённая идея, а мировоззрение с опорой на социальные практики, которые реально и эффективно могут быть усвоены только в процессе коллективных педагогических действий. Получается, что одной рукой Президент поддерживает разрушительные идеи и реформы в образовании, а другой требует воспитывать патриотизм. Пока подобное «расщепление сознания» не будет преодолено на всех властных, образовательных, общественных инстанциях, на практике будет торжествовать «идеология разрушения» образования и, в перспективе, общества, которая была проанализирована выше. Так вопрос об управляемой катастрофе образования в России становится вопросом о сохранении страны в истории. Для чего необходимо искать, конструировать и формулировать не разрушительную, а созидательную идеологию развития отечественного образования на традиционном фундаменте. Что, надеемся, станет предметом обсуждения третья, заключительная часть данной статьи.

Литература

1. Асмолов А.Г. «Не надо превращать детей в солдат Урфина Джюса» // Интервью А.Г. Асмолова корреспонденту Meduzy Андрею Дашевскому 3.11.2015 // <https://asmolovpsy.ru/ru/interview/338> Дата обращения 28.12.2020.
2. Блог Оли Тихоновой. Дети без будущего. Часть 2 // https://zen.yandex.ru/media/olia_tikhonova/deti-bez-buduscego-opyt-raboty-s-detdomovskimi-podrostkami-5c51559e35246c00bd8a29f4 Дата обращения 23.12.2020.
3. Встреча В.В. Путина с общественностью Крыма и Севастополя 18 марта 2019 года // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/60095> Дата обращения 29.12.2020.

4. Иоанн Златоуст. О священстве. Слово 2:2,4 // https://azbyka.ru/otechnik/Joann_Zlatoust/o_svyashenstve/#0_2 Дата обращения 20.12.2020.
5. Конституция Российской Федерации // <http://constitutionrf.ru/rzd-1/gl-2/st-37-krf> Дата обращения 23.12.2020.
6. Ларионов А.Э., Новичков А.В. Российское образование – территория управляемой катастрофы: ключевые термины и постановка проблемы // Социально-гуманитарные технологии. №3/2020. С. 102-110.
7. Леонтьев К.Н. Византизм и славянство // Леонтьев К.Н. Восток, Россия и Славянство // М.: Республика, 1996. С. 94.
8. Льюис К.С. Мерзейшая мощь // http://lib.ru/LEWISCL/histreng.txt_with-big-pictures.html Дата обращения 28.12.2020.
9. Стругацкий А.Н., Стругацкий Б.Н. Трудно быть богом. М.: АСТ, 2015.
10. Федеральный Закон ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» ред. от 08.12.2020 // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ Дата обращения 21.12.2020.