

**РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ТЕРРИТОРИЯ УПРАВЛЯЕМОЙ  
КАТАСТРОФЫ:  
КЛЮЧЕВЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

**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 имени дважды Героя Советского Союза,  
летчика-космонавта А.А. Леонова», г. Королев, Россия

*Настоящая статья посвящена анализу проблем и угроз в системе российского образования в комплексном аспекте. На основе тенденций образовательных реформ и их реального воздействия на субъектов, социальные практики и коммуникации образовательного процесса в его различных звеньях и уровнях авторы делают вывод о детерминированном и взаимосвязанном характере кризисных и разрушительных явлений в российской системе образования. В своей совокупности эти явления могут быть квалифицированы как латентно разворачивающаяся катастрофа в важнейшей социальной подсистеме общества. Предпосылками, которой служат вполне конкретные управленческие действия на протяжении последних трёх десятилетий. При сохранении избранного вектора реформирования неизбежны разрушительные последствия в масштабах российского общества в целом. Статья является первой частью более обширной работы.*

Российское образование, реформы, управление, социальная катастрофа.

**RUSSIAN EDUCATION IS THE TERRITORY OF A CONTROLLED DISASTER:  
KEY TERMS AND PROBLEM STATEMENT**

**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 budgetary educational institution  
of higher education of the Moscow region  
"Technological University named after twice Hero of the Soviet Union,  
pilot-cosmonaut A.A. Leonov ", Korolev, Russia

*This article is devoted to the analysis of problems and threats in the Russian education system in a complex aspect. Based on the trends of educational reforms and their real impact on the subjects, social practices and communications of the educational process in its various links and levels, the authors conclude that the crisis and destructive phenomena in the Russian education system are deterministic and interrelated. In their totality, these phenomena can be qualified as a latent unfolding catastrophe in the most important social subsystem of society. The prerequisites of which are quite specific management actions over the past three decades. If the chosen vector of reform is maintained, destructive consequences are inevitable on the scale of Russian society as a whole. This article is the first part of a more extensive work.*

Russian education, reforms, management, social catastrophe.

Продолжая разговор о проблемах образования в России, начатый в наших предыдущих публикациях [5, 6], хотелось бы дать общую аргументированную оценку состояния образовательного пространства в стране. Авторы вполне осознают известную провокационность названия настоящей статьи, которое предполагает априорную заданность дискурса. Вместе с тем, полемическая заострённость имеет целью формирование дискуссионного поля, где все неравнодушные к будущему страны люди могли бы совместными усилиями выработать общие подходы не только на актуальные проблемы образовательной сферы, но и стратегические установки по их решению. Опять-таки, ради будущего. Однако, прежде чем перейти к предметному анализу, представляется целесообразным разъяснить значение базовых терминов настоящей публикации, с тем, чтобы в ходе дальнейшего обсуждения читатели и авторы говорили на одном языке, вкладывая в одни и те же слова тождественные и адекватные проблеме смыслы. Таких базовых терминов два: *образовательное пространство* и *социальная катастрофа*.

Если само образование мы определяем как институт по воспроизводству социальности посредством кумулятивной трансляции сублимированного социального опыта, то, очевидно, термин «образовательное пространство» нуждается в уточнении и разъяснении. Мы не претендуем на лавры первопроходцев. В современной педагогической и социологической науке накоплен богатый опыт осмысления и интерпретации данного понятия. Квалифицированный обзорный анализ этих попыток представлен в содержательной монографии Р.Е. Пономарёва с идентичным названием – «Образовательное пространство». В этой же работе автор даёт и собственное определение:

«Образовательное пространство, представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [10]. Не опровергая предложенного определения, всё же укажем на его неполноту и некоторую расплывчатость, а потому необходимость дальнейших уточнений. Чтобы не уходить в дебри абстракций, попробуем оттолкнуться от очевидности. Субъектами образования являются люди. Питирим Сорокин говорил о социальном пространстве как пространстве людей и человеческих отношений. очевидно, что образовательное пространство суть подвид пространства социального. Следовательно, его основным признаком является наличие отношений определённого качества. Если конкретнее – то отношений по поводу той трансляции социального опыта, которая упоминалась выше в качестве важнейшего онтологического свойства образования. В таком случае, под «образовательным пространством» следует понимать **систему социальных практик и коммуникаций, подчинённых цели воспроизводства социума в историческом времени**. Представляется, что на этом целесообразно остановиться, поскольку детализация чревата уходом от проблематики настоящей статьи.

Вторым базовым понятием является «социальная катастрофа». Примечательно, что при всей частоте употребления точное значение понятия чаще всего не разъясняется. Анализ тезауруса современных гуманитарных энциклопедий даёт тому яркое подтверждение. Даже в энциклопедии «Социология» под редакцией А.А. Грицанова о социальной катастрофе не говорится ни в каком ракурсе. Только в «Новейшем философском словаре» с тем же редактором во главе мы видим достаточно объёмную статью [9]. Также некоторые попытки определения социальной катастрофы можно отыскать в текстах, размещённых на виртуальных сетевых ресурсах [13]. Как и в случае с предыдущим понятием, мы не удовлетворимся готовыми результатами чужой интеллектуальной деятельности, но попытаемся дополнить их собственными. Как можно понять из уже предложенных интерпретаций, важнейшими признаками социальной катастрофы являются, во-первых, скачкообразность; во-вторых, обширность охвата (масштабность); в-третьих, соответствующая разрушительность результатов. То есть, социальная катастрофа есть явление, безусловно, негативное, противоположное жизненным интересам и потребностям как общества в целом, так и конкретных членов – в

отдельности. Разрушение можно трактовать как упрощение, утрату важнейших свойств системы, её скатывание к примитиву. В конечном итоге, это есть разновидность энтропии. Таким образом, социальную катастрофу можно определить как **скачкообразные разрушительные изменения в масштабах социальной системы, ведущие к её упрощению или гибели**. При этом параметр скачкообразности является переменной и зависит от заданной длины наблюдаемого социально-исторического лага. Общества являются долгоживущими системами. Следовательно, срок в 10-15 лет для них можно считать небольшим. Кроме того, в течении катастрофических процессов (независимо от того, идёт ли речь о природе, технике или социуме) можно выделять латентную и открытую стадии. Первая, как следует из обозначения, имеет скрытый характер и предшествует второй. Потому, до того момента, когда разрушение социальной системы приобретёт видимый и безусловный характер, в течение достаточно длительного времени (по меркам отдельной человеческой жизни) деструктивные тенденции развиваются исподволь, на первый взгляд изолированно, чтобы когда-то достигнуть точки резонанса и прорваться наружу с ужасающими эффектами. Для внешних наблюдателей именно этот момент и кажется катастрофой, хотя в действительности он – не более чем её завершение. Как показывает опыт изучения социальной истории, отдельные прорывы энтропии, предвестники будущего взрыва, как голоса предостережения, чаще всего игнорируются теми, кто уполномочен и способен принимать решения, важные для всей системы. Пока не станет слишком поздно и ситуация окончательно выходит из-под контроля [3, 8].

И здесь мы упираемся в важнейший для нашей статьи вопрос о том, может ли катастрофа быть управляемой? Не в смысле некоего заговора, а как последовательность рациональных управленческих действий, направленных к пред-заданному результату?! Может ли разрушение являться целью управления?! Опыт компаративного, то есть, в нашем случае, сравнительно-исторического анализа, убеждает нас, что такое вполне возможно. Примеры можно почерпнуть в новейшей истории России. Достаточно вспомнить процедуру разгосударствления экономики после развала СССР, как она охарактеризована самими модераторами данного процесса: «А мы знали, что каждый проданный завод – это гвоздь в крышку гроба коммунизма. Дорого ли, дешево, бесплатно, с приплатой – двадцатый вопрос, двадцатый. А первый вопрос один: каждый появившийся частный собственник в России – это необратимость. Это необратимость... Приватизация в России до 97 года вообще не была экономическим процессом. Она решала совершенно другого масштаба задачи, что мало кто понимал тогда, а уж тем более на Западе. Она решала главную задачу – остановить коммунизм» [15]. Если соотнести данное, способное эпатировать неискущённого читателя, высказывание, с известными событиями недавней экономической истории России того же периода, то становится понятным, что управление и реформирование вполне может преследовать цели не улучшения параметров исходной системы, но её полный демонтаж, даже разрушение. Причём, возможные социальные издержки, человеческие страдания и негативные последствия в масштабах социума такими «реформаторами-терминаторами» могут вообще не приниматься во внимание.

Не менее примечательно, что на протяжении последних 15-20 лет из уст идеологов и практиков разрушительных «реформ» можно услышать уничтожающие инвективы в адрес отечественного образования. Широко известна и никем не опровергнута цитата из выступления А.А. Фурсенко в бытность его Министром образования и науки России на молодёжном форуме Селигер-2007: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других» [14].

Достаточно показательны, хотя и более взвешены, цитаты другого экс-министра образования – Дмитрия Ливанова: «Готовить надо не разработчиков технологий, а специалистов, которые могут адаптировать заимствованные технологии. Студентов надо

учить современным технологиям, а не тем, что используются в России... Современная школьная программа лучше советской... Сокращение числа школ в российских городах не влияет на качество образования» [7].

Не менее известны высказывания руководителя Сбербанка, идеолога радикальной вестернизации и цифровизации страны Г.О. Грефа: «Мы пытаемся воспроизводить старую советскую абсолютно негодную систему образования, мы напихиваем в детей огромное количество знаний... Одна из моих личных целей – убить экзамены...» [1]

Как видно даже из приведённого краткого перечня цитат видных деятелей государственного управления и высших чиновников от образования (хотя, заметим мимоходом, что достаточно странно видеть, как банкир, не имеющий прямого отношения к образованию и никогда в нём не работавший, берёт на себя смелость выступать с программными заявлениями, делая это в характерной безапелляционно-менторской манере), в высших властных кругах Российской Федерации существуют и поддерживаются, во-первых определённый круг людей с родственными идеями, во-вторых, сами эти идеи. Основной скрытый смысл этих идей: убеждение в необходимости разрушить остатки традиционной академической системы образования в стране под предлогом её непригодности к требованиям времени. Причём, пафос разрушения и отрицания очевидно доминирует. При очень слабой, если не сказать – отсутствующей доказательственной базе. Аргументов либо не приводится вовсе, либо они отличаются столь же поверхностным и некомпетентным характером. Складывается впечатление, что основным аргументом оказывается административный ресурс и заемный (внешне приобретённый) социальный статус выступающих.

Показательным является и момент молчания вышестоящих инстанций в лице Президента РФ и Председателя Правительства РФ. Коль скоро ни один, ни второй, ни разу не одёрнули своих подчинённых, можно сделать вывод об их молчаливой солидарности с программами реформирования образования, в основе которых лежит идея нигилистической критики и абсолютного разрушения отечественной системы образования без целостного плана и внятной цели самого реформирования. Утверждения о необходимости перемен не фундированы сколько-нибудь внятными аксиологическим и телеологическим моментами.

Таким образом, на протяжении последних двух десятилетий правомерно говорить о существовании крайне негативного отношения к принципам и традициям отечественной системы школьного и вузовского образования в высшей управленческой элите России. Данная матрица воспроизводится, и не имеем достойных конкурентов во власти. И далее закономерно встаёт вопрос: могут ли данные настроения проецироваться в конкретные управленческие действия и прикладные правовые нормы, которые проникнуты именно пафосом разрушения без равновеликого созидательного импульса в отношении образования?! В наших предыдущих публикациях мы уже касались вопросов концептуальной нищеты в реформировании российского образования, крайней слабости фундаментальных понятий, которыми наводнены руководящие документы, на основе которых строится как управление образованием, так и его повседневная деятельность. Повторять ранее сделанные выводы, на наш взгляд, необходимости нет. Потому рассмотрим важнейшие перемены в образовании, произошедшие за постсоветский период как акты символической коммуникации, задающие ценности, нормы и социальные практики образовательного пространства даже помимо тех его субъектов, кто генерирует ключевые импульсы и векторы реформирования.

В промежутки между 1991 и 2000 годами произошли два важнейших изменения, ставших символами новой эпохи в отечественном образовании (во всех его звеньях): утрата идеологического наполнения учебно-воспитательного процесса, то есть потеря аксиологической функции школ и ВУЗов, которые стали теперь учить детей и студентов непонятно для чего; вторым тектоническим сдвигом стало колоссальное падение уровня реальных доходов абсолютного большинства педагогических работников. Зарплаты, даже

если они без особых перебоев выплачивались, абсолютно не покрывали даже элементарных жизненных потребностей учителей и членов их семей. Но каково символическое значение этих перемен в рамках «коммуникативного треугольника» «ОБРАЗОВАНИЕ-ГОСУДАРСТВО-ОБЩЕСТВО»? Стали ли отмеченные сдвиги предпосылками или симптомами нашего, пока что, спекулятивного конструкта – «управляемой катастрофы российского образования»? То есть, в данном случае нас интересуют два обстоятельства: степень рукотворности либо стихийности данных сдвигов, а также их реальная значимость для дальнейших путей и судеб отечественного образования. Де-идеологизация образования стала не только следствием краха «Советского проекта» и отказа от господствовавших прежде идеологических парадигм правящей элитой (активно) и обществом (пассивно). Но соответствующим законодательным закреплением. В 1993 году в Конституции Российской Федерации был провозглашён фактический запрет на поиски и попытки установления общенациональной идеологии. В обновлённой редакции Конституции это положение (ст.13 п.2) оставлено без изменений [2]. Фактически, идеологией государства, общества и образования на протяжении почти трёх десятилетий является отрицание идеологии, а значит – и общезначимых универсальных смыслов и целей развития общества, образования. В Федеральном Законе об образовании ФЗ-3266-1 от 10.07.1992 г. (действовал до 2013 с поправками последующих лет) в статье 2 «Принципы государственной политики в области образования» можем прочесть, что государственная политика в области образования строится на следующих принципах:

«1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений» [4].

В приведённых положениях говорится «свободе и плюрализме» без внятного разъяснения, равно о «приоритете общечеловеческих ценностей», которые стоят впереди любви к Родине, каковая уравнивается с любовью к природе.

В пришедшем на смену Федеральном Законе №273 можно обнаружить аналогичные размытые формулировки. Наблюдается тенденция отказа государства от чётких формул, которые бы налагали на него ответственность.

Таким образом, на уровне Основного закона страны и базирующихся на нём отраслевых законодательных актов образование, однажды утратив высший смысл своего бытия и функционирования, так до сих пор его и не обрело. Если мы будем анализировать любые нормативные акты 1992-2020 гг., то ни в одном из них не сумеем отыскать сколько-нибудь внятных формулировок и обоснования того, ради чего вовлечены в процесс учебной коммуникации миллионы учащихся и педагогов, инспекторов и экспертов, чиновников до уровня федеральных министров включительно. Огромный корабль российского образования движется словно бы «в никуда», а команда и пассажиры, не знают, зачем и ради чего они здесь оказались. То есть государство, а равно и общество не могут или не хотят внятно выразить, чего они ждут от образования, какой продукт в лице выученных чему-то граждан должен получиться на выходе и ради каких

высших целей. Метафора корабля без цели и курса блуждающего в океане уже способна вызвать вполне катастрофические аллюзии и ожидания. Итак, главным итогом де-идеологизации образования в начале 1990-х годов стало возникновение **ценностного вакуума** в системе образования при сохранении (до определённого времени) старых (т.е. советских) форм и принципов организации учебного процесса. Но вот воспитательная функция образования рухнула практически в одночасье – именно по причине упразднения ценностного и смыслового наполнения образования. В реалиях криминальной приватизации, развала экономики, стремительной перестройки политической системы с отчётливо прослеживающимся прозападным сервиллизмом, смены парадигмы «дружбы народов» на национальные конфликты, обесцениванием честного труда прославлением аферистов и криминального бизнеса призывы к трудолюбию, целомудрию и семейственности, бескорыстию в общественных отношениях превращались в издевательство над самими собой и могли послужить только углублению дискредитации статуса образования. На первый взгляд, эти инверсионные переходы были обусловлены объективными процессами на постсоветском пространстве. Однако, не будем забывать, что тексты Конституции и Федеральных Законов составляли вполне конкретные люди, облечённые властью, обладающие интеллектом и свободой воли, следовательно, осознающие свои действия и способные нести за них ответственность. И если эти действия в виде законов были рукотворны и управляемы, следовательно, первые разрушительные сдвиги в сфере российского образования также могут быть с полным на то основанием признаны управляемыми.

То же самое можно сказать о нищенском уровне зарплат учителей и преподавателей ВУЗов: если государство мирится с таким положением и не предпринимает системных последовательных мер к его исправлению, следовательно, руководителей страны в целом и системы образования – в частности, материально, а значит – и социально униженный статус учителей либо устраивает, либо до него нет дела. Кстати, в условиях превознесения культа богатства в постсоветской России низкий уровень доходов служил прекрасным обоснованием низкого социального статуса. В данном случае непринятие мер по финансовому обеспечению деятельности детских садов, школ, ПТУ, ВУЗов можно считать определённым символическим действием творцов государственной политики – то есть частью мер по управлению образованием.

Итак, в течение 1990-х годов сложились два основных символических момента, длящихся во времени: разрушение ценностных оснований образования и отчётливое пренебрежение со стороны государства. В последнем моменте был и определённый плюс, который будет осознан позднее – систему образования не трогали. Правящий класс был увлечён дележом советского экономического наследия. Однако девиз «о вымирающих 30 миллионах» распространялся на всё общество, значит, касался и образования, которое в принципе не могло и не может существовать всецело на законах мифологемы «свободного рынка». Именно инициированными государством переменами были запущены процессы множественных деформаций образовательного пространства России с полным пренебрежением к мнениям и интересам тех, кто является непосредственными субъектами учебно-воспитательного процесса. Как мы увидим в дальнейшем, данная модель взаимодействия власти с подвластной социальной средой (без необходимости в обратной связи) окажется укоренённой в государственной управленческой практике и станет важным опытом реформирования образования.

Добровольный уход в отставку с поста Президента России Б.Н. Ельцина и смена его на этом посту молодым энергичным В.В. Путиным странным образом совпали с проявлением пристального внимания государства к состоянию дел в отечественном образовании и, соответственно, с началом его радикального реформирования по целому ряду направлений. Для объективности скажем, что в этом повышенном внимании были и свои положительные стороны. Так, только за период 2000-2006 гг. консолидированные расходы на образование в России выросли почти пятикратно: с 214 млрд. рублей до 1,03

трлн. рублей [11]. Но тогда же, то есть в начале 2000-х годов начались тектонические сдвиги в структуре и организации образования на всех его уровнях, которые можно оценить далеко не столь положительно с точки зрения долгосрочных последствий для самой системы, положения её участников и страны в целом. Назовём основные нововведения, после чего попытаемся комплексно проанализировать их влияние на сущность образовательных процессов в нашей стране.

В 2001 году начинается постепенный переход выпускных и вступительных испытаний на систему единого государственного экзамена – ЕГЭ;

В 2003 году Россия официально присоединилась к Болонскому процессу, взяв на себя обязательство, привести национальную систему образования в соответствие с европейскими стандартами;

В 2004 году создано новое контрольное ведомство в сфере образования с очень широкими полномочиями – Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, более известная как Рособнадзор.

Как видим признаки резкого повышения внимания государства к образованию налицо. Основными векторами инициированных изменений стали экспоненциальное повышение административного контроля за деятельностью образовательных организаций при соответствующем реальном снижении их автономии и общее резкое падение национального суверенитета российского образования по причине директивного «втискивания» в рамки Болонского процесса. Каково было символическое значение этих «первых ласточек» начавшихся перемен? Система ЕГЭ формально создавалась для снижения уровня коррупционности в образовании и превращения поступления в ВУЗы в объективный и справедливый процесс. Сразу скажем, что полностью эти благие намерения до настоящего времени реализовать не удалось. Коррупция и злоупотребления просто видоизменились и переместились на иной уровень. Кроме того, подготовка, непрерывное совершенствование и проведение ЕГЭ требуют весьма значительных средств. То есть стали ещё одной статьёй бюджетных расходов. Однако главное последствие осталось почти без внимания даже наиболее непримиримых критиков новой системы итоговых экзаменов: это мощнейший удар по реальному статусу и престижу всех педагогов в стране, которые априори и по умолчанию оказались причислены к числу взяточников и им было продемонстрировано тотальное недоверие со стороны государства. Скрытый посыл обществу данного символического акта можно прочесть как авторитетное утверждение/ предупреждение о том, что все поголовно учителя и преподаватели ВУЗов суть некомпетентные взяточники. Учителя лишились права контролировать результаты учёбы детей на самом важном этапе. Сама же система итогового контроля оказалась до крайней степени обезличена. То есть, дегуманизирована. Обязанности учителей стали приобретать в большей степени формальный характер. Итогом всех пертурбаций, связанных с введением ЕГЭ становится глубокая дисфункция образовательной коммуникации в рамках учреждений образования – для детей становится приоритетным не овладение комплексом знаний, а успешная сдача ЕГЭ, тогда как для педагогов на первое место выходит задача не научения, а «натаскивания» своих учеников, особенно тех, кто выбрал предметы, преподаваемые данным учителем. Тогда как остальными учениками можно в старших классах незаметно пренебречь. Равно как ученики получили негласное право пренебрежения предметами, по которым не надо сдавать экзамен. Произошло обоюдное убийство мотивации взаимодействия учителей и учеников. Но и это не всё! Вводя ЕГЭ, государство как бы сказало подрастающему поколению, что стране не нужны разносторонне развитые люди, а само стремление и напряжение по интеллектуальному самосовершенствованию отнюдь не приоритетно. Сдать ЕГЭ важнее! Напомним, что ещё раньше, для школьников стало необязательным заботиться о своём духовно-нравственном развитии (с упразднением целесообразности воспитания школьников).

Создание Рособнадзора формально имело сугубо благие цели: пресечение нарушений законодательства, законных интересов и прав всех участников образовательного процесса, недопущение коррупции и т.п. До известной степени поставленные цели были достигнуты, особенно в части регулирования отношения государства с негосударственными образовательными организациями, деятельность которых часто не вписывалась не только в рамки законов об образовании, но и нарушала уголовное законодательство. Однако, главным следствием создания новой структуры федерального уровня со сквозными контрольно-надзорными и вытекающими из них карательными (вплоть до закрытия образовательных учреждений) функциями становится экспоненциально растущая бюрократизация образования. Школы и ВУЗы накрыл вал отчётности и постоянного обновления административной и методической документации, внешние, сугубо формальные показатели, по которой стали ключевым критерия эффективности их деятельности. Ресурс рабочего времени резко сменил вектор приоритета в распределении. Главным стало не учить детей, а красиво отчитаться о процессе, что закономерно породило имитацию как важнейшую его составляющую. Сугубо производная и по определению вторичная деятельность становится определяющей для системы образования, её акторов в целом. То есть возникла системная дисфункция, приведшая к не менее системным патологиям не только функционального, но и субстанционального свойства. К настоящему моменту следует констатировать появление целой генерации администраторов всех уровней и даже практически работающих педагогов, которые искренне убеждены в том, что именно формальная отчётность есть главная задача образовательного учреждения. Самоочевидно, что в такой искажённой перспективе само присутствие детей/студентов и их реальное обучение становятся лишь придатками для бесперебойного производства контрольных таблиц и фотоотчётов.

Третье стратегическое новшество в виде присоединения России к Болонскому процессу в длительной перспективе лишило российского образования суверенитета и возможности самостоятельно определять приоритеты, ценности и практическое содержания развития в интересах страны и народа. Бюрократический контроль стал мощнейшим средством насильственной перестройки российского высшего образования в соответствии с западноевропейскими лекалами, превращёнными в настоящую инвариантную идеологию. При этом произошёл парадокс, практически никем не замеченный, но тотально дискредитирующий смысл реформ: в Европе Болонский процесс был тесно сопряжён с автономией университетов. В России же в силу его изначально директивно-бюрократического характера насаждения «сверху» и регламентационной деятельности Рособнадзора он превратился в орудие уничтожения даже той куцей самостоятельности ВУЗов, которая ещё рудиментарной присутствовала. Сам же переход на Болонскую систему двухступенчатого высшего образования («бакалавриат-магистратура») в качестве важнейшего практического следствия имел резкое сокращение реального учебного времени по большинству программ подготовки. То есть, фактическим следствием «реформ» в Болонском духе стала примитивизация уровня подготовки будущих выпускников высших учебных заведений. Например, если по дореформенным, ещё советским стандартам средний объём часов на математику в технических ВУЗах колебался в пределах 380-420 аудиторной работы, то современные стандарты и программы нередко сокращают его до 212 академических часов аудиторных занятий [12]!

Таким образом, из рассмотренных фактов с очевидностью вытекает, что негативные процессы, ведущие к деградации отечественного образования и его фактическому разрушению, стали сугубо рукотворными и инициированными государством, вполне конкретными его представителями высшего звена государственного управления: Президентом, Председателем Правительства Российской Федерации, плеядой министров образования, некоторыми ключевыми фигурами в статусе «священных коров» идеологов реформ. Рациональный и свободно-волевой характер разрушительных преобразований с катастрофическими последствиями имеет именно управляемый

характер. Образование, а значит и будущее страны разрушают те, кто по статусу призван их оберегать. В наших дальнейших публикациях мы более детально и последовательно разовьём проблематику развёртывания управляемой катастрофы в российском образовании.

### *Литература*

1. Закон РФ от 10.07.1992 №3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/) Дата обращения 30.09.2020.
2. Коллинз Р. Макроистория. Очерки социологии большой длительности. М.: URSS, 2015.
3. Конституция Российской Федерации // <http://duma.gov.ru/news/48953/> Дата обращения 30.09.2020.
4. Ларионов А.Э., Новичков А.В. Концептуальная нищета российского образования // Социально-гуманитарные технологии. №3/2019 // <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41335562> Дата обращения 26.08.2020;
5. Ларионов А.Э., Новичков А.В. Понятия-симулякры в российском образовании // Социально-гуманитарные технологии. №4/2019 // <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41763274> Дата обращения 26.08.2020.
6. Лучшие высказывания бывшего министра образования Ливанова // <https://ura.news/news/1052258956> Дата обращения 01.10.2020.
7. Макарец В.М. Война за справедливость, или мобилизационные основы социальной системы России // М.: Алгоритм, 2016
8. Миненков Г.Я. Социальная катастрофа // Новейший философский словарь // Минск: Издательство В.Н. Скакун. 2001.
9. Пономарёв Р.Е. Образовательное пространство: Монография // М.: МАКС Пресс. 2014.
10. Российское образование в поисках ответа на новые вызовы // <http://www.demoscope.ru/weekly/2009/0375/tema07.php> Дата обращения 29.09.2020.
11. Рыбников К.А., Рыбников К.К. Войны за просвещение. Математическое образование в СССР и России и Болонский процесс // М.: «Гелиос-АРВ», 2012.
12. Социальная катастрофа и пути выхода // <https://www.in.ast.social/410-sotsialnaya-katastrofa-i-puti-vykhoda.html> Дата обращения 30.09.2020.
13. Фурсенко-Ливанов: братья по разуму // <https://obrazovanie.ru.livejournal.com/261276.html> Дата обращения 01.10.2020.
14. Чубайс А.Б. Приватизация...не была экономическим процессом...// <https://topwar.ru/19976-a.chubays-privatizaciya-voobsche-ne-byala-ekonomicheskim-processom.-ona-reshala-glavnuyu-zadachu-ostanovit-kommunizm.html> Дата обращения 10.09.2020.
15. Греф предлагает радикально изменить модель образования в России // <https://tass.ru/obschestvo/2588841>; <https://www.kp.ru/daily/27025/4088202/> Дата обращения 01.10.2020.