

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ

О.Р. Яновская, Г.А. Рыбина

## Российское образование в контексте «ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ»

**Аннотация.** Предметом проведённого в статье исследования являются понятия «общества знаний» и «экономики знаний» в применении к современной ситуации в российском образовании и науке. Основной задачей является рассмотрение истории и ключевого содержания этих понятий и исследование реформ в современном российском образовании и науке в их контексте, а также критический анализ современных подходов к оценке труда преподавателя и ученого. Центральным вопросом исследования служит вопрос о том, насколько целесообразным является применение западных стандартов образования к отечественной образовательной системе. Методы исследования: изучение и анализ литературы, исторический подход, критический и сравнительный анализ, общенаучные методы теоретического исследования. Основные выводы исследования следующие: 1) Проводимые по западным образцам реформы в отечественном образовании все больше демонстрируют свою несостоятельность на практике. Это связано с тем, что не было уделено внимание адаптации новых образцов к существующей системе, не была взята в учёт история развития отечественного образования и науки, менталитет российского общества. 2) Образование и наука являются такими сферами общественной жизни, к которым методы «экономики знаний», т.е. отношения к знаниям как к товару оказываются в современной научно-образовательной системе методы оценки труда учёного и преподавателя с помощью формальных цифровых показателей, попытка свести оценку их деятельности к оценке их экономической эффективности может пагубно сказаться на дальнейшем развитии культуры в целом, поскольку образование и наука являются не только частью экономической системы, но и – в первую очередь – одной из важнейших составляющих культурной жизни общества, которая не может измеряться только исходя из прагматических принципов. Научная новизна исследования заключается в представленном анализе последних актуальных тенденций в отечественном образовании и науке в сравнении с мировыми трендами, еще не получивших достаточного осмысления в отечественной научной литературе.

**Ключевые слова:** образование, общество знаний, экономика знаний, информационное общество, когнитивный капитализм, библиометрия, реформа образования, современные модели образования, модернизация образования, оценка труда преподавателя.

**Review.** The subject of the present article is the concepts of 'knowledge society' and 'knowledge economy' in reference to the contemporary situation in the Russian education and science. The primary objective of the research is to analyze the history and definitions of these terms in contemporary Russian education and science as well as to perform the critical analysis of contemporary approaches to the evaluation of the work made by a teacher or a scientist. The central issue of the research is the question whether it is reasonable to apply Western educational standards to the Russian education system. The main research methods include: examination and analysis of literature, historical approach, critical and comparative analysis and general scientific methods of theoretical research. The main conclusions of the research are the following: 1) Today's reforms that are being implemented in Russia according to Western standards appear to be a failure. This is due to the fact that little attention has been paid to the adaptation of new standards to the effective education system. Neither have been considered the history of the development of Russian education and science and mentality of the Russian society. 2) Education and science are the spheres of social life where the 'knowledge economy' methods, i.e. the attitude to knowledge as the goods, are not applicable. Thus, the methods that are offered by the contemporary scientific and education systems for evaluation the work of a scientist or a teacher using formal numerical values and the general attempt to narrow down such evaluation to the

*cost-effectiveness analysis may have a negative influence on the further development of culture in general, because education and science are not only the part of the economic system but also one of the most important elements of cultural life of the society and therefore can't be measured based on only pragmatic principles. The scientific novelty of the research is caused by the fact that the authors of the article provide the analysis of the latest tendencies in Russian education and science compared to the global trends that haven't been interpreted by the Russian scientific literature yet.*

**Keywords:** *evaluation of the professor's work, modern education models, education reform, bibliometry, cognitive capitalism, information society, knowledge economy, knowledge society, education, modernization of education*

Развитие науки и образования в России в последнее время связано с постоянными реформами, каждая из которых становится определённым социальным потрясением. Реформы в этой сфере, несомненно, необходимы, поскольку науку и образование необходимо адаптировать к тому новому этапу развития общества, который многие теоретики называют «информационным обществом» (Ю. Хаяши, Д. Белл, О. Тоффлер, Й. Масуда, У. Мартин, А. Турен, М. Маклюэн) или «обществом знаний» (П. Друкер, Р. Хатчинс, Т. Хусен). Дискуссии относительно роли информации и знания в современном обществе идут уже более полувека: они были вызваны переходом ряда стран от классических моделей индустриального общества к тому, что было названо обществом «постиндустриальным». Именно с последним связывают понятия «информационного общества» и «общества знаний».

Для информационного общества ключевую роль играют информационные технологии и доступ к ним. В мировом масштабе происходит размежевание между постиндустриальными информационными обществами (развитыми обществами Запада, прежде всего), которые занимают уже лишь производством идей и моделей продуктов, тогда как материальное их воплощение остается заботой развивающихся «незападных» индустриальных стран. Несмотря на освоение информационных технологий последними, они, тем не менее, продолжают оставаться индустриальными, промышленными, таким образом, доступ к информационным технологиям еще не является гарантом «информационного общества». Россию в данный момент, к сожалению, можно отнести скорее ко второму типу.

«Общество знаний» (knowledge society), в свою очередь, является более поздним термином: если для информационного общества наиболее важной

составляющей является идея информации как главного ресурса, то для общества знаний приоритетной ценностью становится именно умение учиться, умение получать знания. Именно в рамках дискуссий об обществе знаний особенно острыми становятся дискуссии о трансформациях, которые должны претерпеть те общественные сферы, которые напрямую связаны со знанием – наука и образование.

### «Общество знаний» и «экономика знаний»

Термин «общество знания» впервые возникает в 1990-ых гг. и с тех пор часто начинает заменять собой термин «информационное общество», он распространен в определенных академических кругах, а также, в частности, активно используется ЮНЕСКО [1]. Абдул Вахид Хан, вице-директор ЮНЕСКО в области «Коммуникаций и информации» утверждает, что информационное общество является необходимой основой для общества знаний. Однако тогда как информационное общество связано, прежде всего, с технологическим развитием и техническими инновациями, то общество знаний включает измерения социальных, культурных, экономических, политических и институциональных трансформаций. Именно понятие «общества знания», утверждает он, наилучшим образом отражает те глобальные изменения, которые происходят с современным обществом.

Впервые термин «общество знаний» был применен в 1969 г. Питером Друкером, американским специалистом по менеджменту, мыслителем, который также отстаивал идею LLL (life-long-learning) – обучения на протяжении всей жизни, а также предложил в 1959 г. термин «работник знания» (knowledge worker) [2], т.е. такой работник, который является специалистом в определенной сфере знания и именно в такой сфере представляет интерес для бизнеса. В 1960-ые Р. Хатчинс предлагает

термин «обучающееся общество» (learning society) [3], который вслед за ним использует Т. Хусен [4]. Однако широко этот термин начинает применяться лишь в 1990-ые гг., в работах Н. Штера [5], Р. Манселл и У. Вен [6] и др. Достаточно быстро этот термин становится очень популярным как в западной, так и в отечественной философии. Некоторые ученые применяют также термин «цивилизация знания» [7].

Идеи, выдвигаемые учеными в связи с концептом «общества знания», граничат с утопическими, поскольку тезис о повышении роли науки и образования в подобном обществе оказывается далек от действительности. Б.И. Пружинин высказывает опасение, что в «обществе знания» может вообще смениться вся мотивационная структура познавательной деятельности и вместо традиционных ценностей науки – таких как «истина», «объективность» и т.д. придёт новое понимание науки – сама наука переродится «в одну из отраслей хозяйственно-производственной деятельности, обслуживающей экономико-технологические нужды будущего “информационного общества”» [7, с. 194].

В этом контексте представляет интерес идея «экономики знаний». Это понятие также было введено в широкий обиход Друкером [8], ссылающимся, в свою очередь, на работы американского экономиста Ф. Махлупа, который одним из первых экономистов стал рассматривать знание как экономический ресурс [9]. Чуть позже появился также термин «когнитивный капитализм» [10]. К «экономике знаний и высоких технологий» относят такие сферы деятельности, как профессиональное образование, высокотехнологичная медицина, наука и опытно-конструкторские разработки, связь и телекоммуникации, наукоёмкие подотрасли химии и машиностроения.

Сегодня существуют различные показатели, характеризующие развитие экономики знаний. Например, индекс Всемирного банка определяется на основе показателей, относящихся к институциональному режиму, стимулирующему эффективное использование ресурсов и создание новой продукции, к уровню образования населения и возможностей переподготовки, к системе инноваций, а также к информационно-коммуникационной инфраструктуре. В экономике и менеджменте складывается особое понимание знания, отличное

от философских и обыденных трактовок, и это невозможно игнорировать.

В работе А.П. Алексеева и И.Ю. Алексеевой такой подход к пониманию знания называется «РМ-знание» («знание в рыночно-менеджеральном смысле»). В этом контексте «знания» это «невидимые» активы, т.е. неденежные активы, не имеющие физической формы. К ним относят вложения в человеческий капитал и в НИОКР, сюда же включают и торговую марку, интеллектуальную собственность, квалификацию менеджеров и персонала, отношения с потребителями и поставщиками, внутрифирменную культуру и этику [11].

К сожалению, как верно отмечают Алексеев и Алексеева, применение данного подхода к науке и образованию сводит эти важнейшие и сложнейшие сферы общества к искажающим ее смысл системам индикаторов и показателей. Он позволяет сделать соответствующие показатели основой оценки для деятельности ученого и преподавателя и оплаты его труда. На фоне современных настроений в российской политике уместно звучат слова П. Лоуренса: «Ученых стали вынуждать отойти от общепринятых целей научного исследования, заменив стремление совершить открытие на желание опубликовать как можно больше статей, пытаюсь при этом помещать их в журналах с высоким импакт-фактором» [12, с. 39].

В современных российских программах развития науки делается все больший акцент на формальные библиометрические показатели типа индексов цитирования или принадлежности научного журнала к «авторитетной» международной базе данных. Следует заметить, что последние, в свою очередь, являются коммерческими структурами и включенность или невключенность того или иного журнала в данную базу зависит, как правило, не столько от качества журнала, сколько от наличия у него достаточного финансирования для оплаты «членства» в данной базе. Ученые – представители различных специальностей [13] – многократно выступали с критикой такого формализованного подхода к оценке научной деятельности, так, к примеру, в докладе «Статистики цитирования» [14] подготовленном Международным математическим союзом указывается, что данный инструментарий оказывается слишком грубым для того, чтобы довольствоваться им в оценке столь важной сферы как научные исследования

[11]. Б.И. Пружинин отмечает, что «втягиваясь в экономику, знание меняет свою форму, становится иным... Иногда вообще перестает быть знанием... Оно превращается в сведения, которыми обладают не ученые, а сведущие и умелые люди, умеющие приложить эти сведения (вне зависимости от того, истинные они или нет) к решению практической задачи. Собственно, на рынке функционирует не знание, функционирует информация, где в социально-экономической среде определяется ее цена. И здесь вместо узкого круга людей, оценивающих результат познания “при широком контакте с мировой наукой”, функционирует товарная биржа с системой ставок и соответствующим экспертным сообществом. Вот это сообщество экспертов легко формализуется. Именно здесь и работают в полной мере все эти РИНЦы, индексы Хирша и пр. Они относятся к той составляющей знания, которая может быть оценена в денежном эквиваленте. Значимость знания в историческом и культурном контексте “мировой науки” имеет ко всем этим формальным параметрам знания лишь косвенное отношение» [15, с. 78]. Тем не менее, научная и образовательная политика предпочитает идти по наиболее простому пути и переводить в формальные цифровые показатели то, что, по словам Б.И. Пружинина, «мерить нельзя» [15].

Тот же формальный подход распространяется и на образование и оценку труда и компетентности преподавателя. В связи с появлением одновременно с вузами НПО требования к преподавателям начинают соответствовать требованиям к учёным (хотя абсолютное отождествление профессии ученого и педагога вызывает справедливое сомнение). С преподавателей начинают требовать научных (не методических пособий и даже не учебников) публикаций в «ведущих рецензируемых журналах». И именно от их количества (не качества) подобных публикаций зависит статус и оплата труда преподавателя. Кроме и так немалого количества «бумаг», которые должен заполнять преподаватель (при условиях втрое-вчетверо возросшей трудовой нагрузки по количеству студентов на одного преподавателя) возникает еще обязанность регулярно публиковать научные тексты, на качественное написание которых у него не остается ни сил, ни времени. Вот тут-то опять и приходит «на помощь» рыночный подход. Появляется множество журналов, отвечающих формальным

показателям, конкурирующих между собой за право платного опубликования практически любого текста. В результате образуется «вал» публикаций весьма сомнительного толка, как с точки зрения научной новизны, так и с точки зрения качества. Особая сложность при написании статей касается преподавателей социально-культурного блока дисциплин, поскольку практически ни один из отечественных гуманитарных журналов не входит в зарубежные библиотечные базы, на которые призывает ориентироваться Минобрнауки.

Как следствие, «экономика знаний» оказывается губительной для самой идеи образования и науки, пытаясь упростить систему оценки труда ученого и преподавателя до формальных показателей, с помощью которых проводится ранжирование научных и образовательных «товаров» на рынке.

### **Образование как «торговля» знаниями**

Как в научной, так и в образовательной сфере знание становится коммерческим продуктом. Если в первом случае «продается» само знание (ноу-хау, патенты и т.д.), то во втором – способы и умения его использования. Если в древности процесс образования или обучения сводился именно к передаче знания, то сейчас речь идет именно о том, в первую очередь, чтобы научить, как этими знаниями пользоваться с наибольшей выгодой. ЮНЕСКО неоднократно подчеркивало необходимость обеспечения свободного доступа к образованию для всех граждан всех стран, однако в реальности доступность образования снижается даже в развитых государствах. ЮНЕСКО предупреждает, что чрезмерная коммерциализация знаний представляет собой угрозу, поэтому политикам и руководству необходимо обратить особое внимание на переосмысление процессов приватизации и интернационализации систем высшего образования в мире. Знание должно являться общественным достоянием, а не объектом коммерции. Тем не менее, сейчас знание и способность получения знания (т.е. образование) являются одним из наиболее выгодных «продуктов» на рынке услуг, не случайно все чаще звучит фраза об оказании «образовательных услуг».

Неолиберальный настрой политиков в большинстве развитых стран (и в России) создает такие условия для образования, в которых присутствует

жесткая конкуренция в борьбе за получение наиболее качественного (престижного) образования, и основным «козырем» в этой борьбе становятся не столько способности, сколько изначальные стартовые условия каждого потенциального студента. Ведь для того, чтобы претендовать на место в элитном вузе, необходимо сначала закончить элитную школу, а чтобы попасть в элитную школу, нужно принадлежать к политической или экономической элите. Если брать пример России, то в связи с существенным разрывом между школьной и вузовской программами (разрывом, который не должен существовать в таком виде!), становятся необходимы подготовительные курсы для поступления в вуз, которые требуют больших денежных вложений. И таким образом, хотя формально шансы на поступление в любой вуз для всех равны, то de facto дети малоимущих граждан, ученики непрестижных школ (а уровень школьного образования существенно различен не только в разных субъектах РФ, но и просто в разных школах города) шансов получить наилучшее высшее образование практически не имеют. Таким образом, существующая система образования закрепляет социальное неравенство.

Лауреат Нобелевской премии по экономике Дж. Стиглиц в своей последней монографии «Цена неравенства» достаточно много пишет об этом. Это исследование посвящено критике выхолащивания среднего класса в американском обществе. Он пишет о том, что структура общества США все больше дифференцируется по уровню доходов, и образование в этом увеличении неравенства занимает существенное место. Он пишет, что «доступ к хорошему образованию в значительной степени зависит от уровня доходов, общего материального благополучия и образования самих родителей... Бедные слои населения не могут позволить себе трат на хорошие школы, также как не могут позволить себе жить в дорогих пригородах и обеспечивать своим детям доступ к качественному образованию в государственных школах. Многие бедные традиционно жили по соседству с богатыми по причине того, что обслуживали их. Этот феномен, в свою очередь, привёл к тому, что в государственных школах стали ходить дети представителей различных социальных и экономических классов. Как показали недавние исследования, проведенные учеными Стэнфордского университета Кендрой

Бишов и Шоном Рирдоном, ситуация меняется: богатые и бедные больше не живут в непосредственной близости друг от друга» [16].

Высшее образование должно было бы «рассматриваться как потенциальный инструмент повышения справедливости в обществе посредством оказания влияния на социальную мобильность. Иными словами, высшее образование должно играть роль «социального лифта», обеспечивая рост социального и профессионального статуса личности по сравнению с предшествующими поколениями ее семьи и окружения» [17, с. 34]. Вместо этого, высшее образование становится не «социальным лифтом», а напротив – непреодолимым «водоразделом» между разными слоями населения, служа интересам сохранения элиты.

Государства все меньше желают вмешиваться в контроль за образовательными процессами (переведа все, как было показано выше, на оценку с помощью формальных цифровых показателей), все больше отдавая на откуп частным коммерческим структурам. Университетам предлагается вести свою коммерческую деятельность, основывая на базе своих факультетов предприятия малого бизнеса, оказывающие те или иные «образовательные услуги». Политики не хотят видеть того, что вложение государственных средств в образование, хотя и не приносит непосредственной прибыли здесь и сейчас, однако общественные блага, к которым относится и общедоступное образование, «не могут приносить гарантированную прибыль – зато они формируют основы общественной солидарности, которая всегда затратна экономически» [18, с. 12]. И, говоря о свободной конкуренции, которая должна подменить идеалы общественной солидарности, часто забывают о том, что необходимо сначала обеспечить хотя бы более-менее равные условия для участников конкурентной борьбы, что и могло бы сделать общедоступное образование. Однако вместо этого, качественное образование становится дорогим «товаром», который могут позволить себе только немногие, тем самым способствуя увеличению «разрыва» между разными слоями населения.

### **Западные стандарты в российском образовании**

В современной России на протяжении последних лет идет активное экспериментирование в

сфере образования, в основном, ориентирующееся на западные образцы (введение ЕГЭ, переход от системы специалитета на систему бакалавриата и магистратуры, перевод аспирантуры из сферы научной деятельности в образовательную и т.д.). Одновременно с этим идет сокращение количества бюджетных мест для студентов и аспирантов, сокращение часов изучаемых предметов, но при этом увеличение часов преподавательской нагрузки, а также ориентация на узко-специализированную направленность обучения.

В.М. Розин в своей работе «Образование в условиях модернизации и неопределенности» говорит о четырех основных образовательных системах: традиционной европейской (система подготовки человека в школе, ориентированная на закономерности его развития), прагматической американской (ориентация на решение практических задач, постепенное обобщение этих ситуаций, вариативность учебных программ), религиозно-эзотерической (усвоение священных текстов и соответствующего мироощущения, истолкования их учителями, приобщенными к традиции) и формирующейся уже в наше время системе (иногда ее называют «сетевой»), ориентированной на идеи корпоративности, конструктивности, рефлексивности и т.д. [19]. Можно отметить, что современные образовательные эксперименты смещают отечественное образование к той системе, которую Розин называет прагматической американской системой. Эта система, как отмечает автор другой типологии образовательных систем С.А. Смирнов, сформировалась на базе американского университета, она опирается на использование игровых имитаций и целевых дипломных проектов, «работая в которых и над которыми у человека формируется профессионализм особого рода – проектно-программного или метапредметного» [20, с. 148]. В ней, несомненно, есть множество положительных сторон, однако она, в первую очередь связана, как утверждает В.М. Розин, с прагматической американской системой и с прагматическими установками в американской культуре. Это означает, что попытка «пересадить» её на чужую землю – в данном случае российскую – совершенно необязательно будет успешной. Помимо этого, эта система нацелена на эффективность в краткосрочном периоде, т.е. на подготовку нужного здесь и сейчас специалиста. Такой подход может затруднить в дальнейшем

возможность человека к переобучению, тогда как декларируемые ЮНЕСКО принципы общества знаний включают систему LLL (Life-Long Learning, обучение в течение всей жизни), отмечая, что научно-технический прогресс и социальные изменения ведут к быстрому отмиранию одних профессий и появлению других, следовательно, чем шире будет получаемое человеком базовое образование, тем легче ему будет адаптироваться к новым условиям и переобучаться.

Наиболее распространенную в европейском образовании модель С.А. Смирнов называет моделью «конвейера». Образование по модели конвейера, пишет Смирнов, сложилось на базе европейских университетов и «по своей организации становится некой калькой с системы наук и искусств, в которой совокупность отчужденного знания упаковывается в учебные программы и предметы и транслируется по конвейеру новым поколениям» [20, с. 146-147]. Именно эта модель чаще всего подвергается критике, как наиболее консервативная. Розин отмечает, что она обрекает учащихся на пассивное слушание, усвоение знаний, которые, возможно, уже не понадобятся. Эта проблема связана со значительно более ускорившимся ростом НТП, в связи с которым «знания» устаревают раньше, чем они доходят до учащихся, поскольку они должны быть осмыслены и пропущены через систему различных методик подачи этих знаний. Таким образом, мы оказываемся в ситуации, когда образование неизбежно отстает от научно-технического прогресса [19].

И Розин, и Смирнов критикуют модель «конвейера», отмечая, что именно она является наиболее распространенной моделью в российской образовательной традиции. «То, что в основании российского образования была положена с начала 19 века немецкая модель, это объяснялось имперским устройством социальной и политической жизни в России. Эта модель была призвана готовить чиновников, во всех смыслах и значениях – исполнительных и грамотных функционеров государственной машины. В России с имперской организацией как раз такая модель и подходила. И до сих пор она доминирует» [20, с. 157].

Хотя модель «конвейера», несомненно, критикуется весьма справедливо, тем не менее, в современной ситуации с российским образованием внедрение других моделей практически невозмож-

но. Ориентируясь на западные образцы, российские реформаторы не учитывают, что ни один из преподавателей на Западе не работает с трудовой нагрузкой 900 часов в год в первой половине рабочего дня (т.е. по сути, эти 900 часов включают исключительно учебную работу, в аудиториях, экзаменационных комиссиях, проверку студенческих работ и т.д.). Там, где западные преподаватели читают одну-две лекции в неделю, отечественные вынуждены проводить семь-восемь пар, при этом заработные платы остаются несопоставимыми (разумеется, не в пользу отечественных вузов). Помимо этого, на плечи преподавателей ложится серьезная бюрократическая нагрузка, связанная с ведением учета успеваемости студентов, который в современных формах все больше усложняется и напоминает систему бухучета, а также с регулярным написанием «новых» рабочих программ дисциплин, чья новизна заключается только в том, что старые программы адаптируются под постоянно обновляющиеся новые стандарты, как правило, чисто технического характера (в прошлый раз была таблица из 3 колонок, а в этот раз из 5) и т.п. Действительно, такая работа и является работой на «конвейере», где у преподавателя не остается времени и возможностей ни для индивидуального подхода к студентам, ни для разработки и использования оригинальных методик. Что же касается ведения активной научной жизни, на котором настаивают чиновники, то для преподавателей в таких условиях оно является практически невозможным, поскольку педагогическая нагрузка не оставляет шанса для полноценной научно-исследовательской деятельности [18].

Социолог Александр Бикбов, рассуждая о судьбе университета в России, пишет о том, что из-за пришедших к власти в России политиков-неоконсерваторов правого крыла, сторонников «естественного неравенства», сформировалась устойчивая точка зрения, что необразованные люди существуют лишь потому, что сами не потрудились получить хорошего образования. Они утверждают, что в обществе и так существует перепроизводство образованных людей, вместо того, чтобы удовлетворять задачи массового обслуживания в сфере квалифицированного ручного труда. Университет, по их мнению, должен стать местом, где будут в соответствии с требованиями рынка труда, готовить специалистов

во всех областях – от продавцов до профессоров. Одновременно с этим видится необходимым формировать работника с гибкими квалификациями, способного неоднократно переквалифицироваться в сферах деятельности и занятости. Таким образом, заключает Бикбов, в правительственных требованиях, положенных в основу планируемой реформы образования, заложено противоречие. С одной стороны, университет должен готовить работников под «стандарт» (модель «конвейера»), с жестко определенным набором навыков, с другой – гибких, способных к переквалификации, многопрофильных (в соответствии с идеалами «общества знаний»).

Студенты же поступают в университет прежде всего для того, чтобы получить «поведенческие навыки послушного и успешного работника» [18, с. 7]. В Европе только 15-25% приходят для того, чтобы освоить навыки критического мышления. Именно они составляют наиболее социально активную часть студенчества. Между студенческим пассивным большинством и активным меньшинством существуют определённые трения, которые, однако, как правило не приводят к серьезным конфликтам внутри студенчества. В любом случае, большинство выпускников, в независимости от их принадлежности к тому или иному «лагерю» «вступает на рынок труда с системно заданными низкими шансами на длительную восходящую карьеру» [18, с. 8].

В России конформистски настроенной является значительно большая часть студенчества, пишет А. Бикбов, поскольку связь с полученным образованием и успех на рынке в России весьма условны. И поступление в вуз, и нахождение престижной работы сильно коррумпированы, на работу устраиваются не на основании полученных компетенций, а через связи, за счёт престижности диплома и т.д. Диплом о высшем образовании является лишь необходимым минимумом для вступления на рынок труда, а не ступенью вверх по карьерной лестнице.

Средневековые идеалы автономии университетов, в свою очередь, давно трансформировались прежде всего в идею финансовой автономии, благодаря которой университеты конкурируют между собой за студентов и, следовательно, за капиталовложения. Сейчас по данным Министерства образования, официально более половины перво-

курсников оплачивают свое обучение в российских вузах, а вузы, по экспертным оценкам, пополняют до половины своих бюджетов из негосударственных источников. И государство продолжает поощрять эту тенденцию, снимая с себя ответственность за оказание «образовательных услуг» и их качество.

### Проблема модернизации образования

Трансформации образования в современной России проходят под лозунгом модернизации, однако при этом в понятие модернизации вкладывается, как правило, исключительно технократический смысл. Речь идет в первую очередь о внедрении информационных технологий в различные социальные процессы, в том числе – в образовательный процесс. Однако между технократическими трансформациями и подлинной модернизацией не существует той прямой связи, которую предполагают реформаторы системы образования. Разумеется, вузы должны быть оснащены в соответствии с актуальными техническими возможностями, особенно это касается естественнонаучных и инженерных факультетов, где новое оборудование необходимо для того, чтобы студенты могли идти в ногу с изучаемыми ими дисциплинами в соответствии с современным уровнем развития науки и техники. Как нельзя стать хорошим зубным врачом, обучаясь на бормашинах середины XX в., так затруднительно стать грамотным инженером, если тебя обучают на примере станков позапрошлого поколения. Однако подобную деятельность нельзя назвать модернизацией самой образовательной системы, это не более чем необходимая постоянная адаптация к научно-техническому прогрессу и тем социальным изменениям, которые он влечет.

Однако оснащение вузов современными компьютерами (несомненно, также необходимое) не является модернизацией образовательной системы. Глобальной проблемой модернизации в сфере знаний оказывается разрыв между наукой и техникой, а также между наукой и мировоззрением. Известно, что в высшем образовании во всем мире нарастает тенденция к узкой специализации, диктуемая прежде всего требованиями стремительного развития техники. В итоге в учебные программы включаются все более сокращенные курсы фундаментальных наук и мировоззренчес-

ких дисциплин, либо же они вообще отсутствуют. Таким образом, студенты лишаются способности видеть всю картину целиком, они взаимодействуют только с тем узким сектором реальности, который напрямую относится к их специализации. В итоге на выходе из высшей школы получается высококлассный специалист, однако обладающий минимально узким кругозором, низкой способностью к переобучению (об этом шла речь, когда мы говорили выше о «прагматической» модели в образовании) и – что должно было бы особенно насторожить государство – плохо развитыми гражданскими и моральными ценностями. Последние просто остаются за бортом узкоспециализированной системы образования, которая сводит мировоззренческие и общеобразовательные дисциплины к явно недостаточному минимуму. Можно ли воспитать настоящего патриота и гражданина, если не обучать его в достаточном объеме отечественной истории? Можно ли бороться с национализмом без изучения истории и культуры других народов? И, наконец, можно ли воспитать моральную личность без изучения истории человеческой мысли? В погоне за инновациями чиновники, отвечающие за образование, забывают о том, что высокие технологии не могут заменить преподавательский состав и лишь до определенной степени повышают качество образования. Современное высшее образование все больше становится похоже на средне-специализированное: студент получает набор навыков, которые дадут ему в дальнейшем профессию, т.е. способ зарабатывать деньги. Цель высшего образования, однако, должна быть, прежде всего, нацелена не только на восполнение общественной потребности в квалифицированных специалистах определенного профиля, а на создание человеческого потенциала для дальнейшего развития науки. Уровень уважения к профессии ученого и преподавателя в стране по-прежнему очень невысок. И это неудивительно, поскольку хорошее образование не обеспечивает в нашей стране ни хорошую работу, ни карьерный рост [21], за исключением единичных «элитных» вузов. В разработке образовательных программ упускается существенный момент: без развития фундаментальной науки невозможно развитие технологий, невозможна модернизация техносферы. А без развития общественных наук невозможна ни-

какая модернизация общественных отношений. Еще Фрэнсис Бэкон писал о том, что светоносные опыты (те, что не приносят непосредственных практических результатов, но освещают дорогу к новым достижениям) более важны, нежели плодоносные, немедленно приносящие плоды. Однако коллективное сознание общества потребления не заинтересовано в долгосрочной перспективе, оно заинтересовано лишь в непосредственной здесь-и-сейчас пользе, выраженной в конкретных технических достижениях, которые могут принести коммерческую пользу. Однако сиюминутные технические инновации не позволят совершить ни научной революции, ни глобального технологического прорыва, они не нацелены на будущее. Это отражается и в современном подходе к образованию – он не нацелен на будущее.

В связи с этим многими специалистами, политиками и общественными деятелями ставится вопрос – не стоит ли для решения этой проблемы сделать акцент на элитном образовании, как это воплощается, например, в США с их престижными университетами типа Гарвардского или Йельского или во Франции с Эколь Нормаль и подобными высшими учебными заведениями, которые готовят 99% французского истеблишмента. Однако говорить о действительно модернизированном образовании можно только тогда, когда мы поднимаем общий уровень не только элиты, но и народных масс [21]. Однако нужно ли государству, чтобы народ повышал свой уровень образования? Еще древнекитайский философ Лао-цзы писал о том, что невежественным народом легче управлять. Эта простая истина управления, вероятно, знакома и современным российским политикам.

Одной из основных ступеней в модернизации отечественного образования, затеянной с целью сокращения «разрыва» между образованием и наукой, следует считать создание научно-исследовательских университетов, а точнее присвоение этого статуса ряду вузов, сопровождающееся определенным государственным финансированием для создания и развития предполагаемой университетской научной базы. Прогрессивная в 2013 г. реформа Российской академии наук (также затеянная с теми же невнятными целями модернизации – на этот раз – отечественной науки) во многом была нацелена на укрепление идеи научно-исследовательских университетов.

Проблема связана с тем, что собственно научная база университетов в нашей стране за отдельными исключениями никогда не была достаточно развитой, в связи с тем, что наука развивалась в разветвленной сети академических и ведомственных научно-исследовательских институтов. Разрыв научной и образовательной отраслей был заложен еще в XVIII в., во время основания Российской академии наук и Московского государственного университета и закрепился в советское время. Требования к научным достижениям преподавателей долгое время оставались минимальными (сейчас требования существенно повысились, однако исключительно на формальном уровне – «ревьюеров» интересует только количество опубликованных работ в год, но не качество), тогда как от научных сотрудников вовсе не требуется вести никакой педагогической деятельности.

Подобное положение дел привело в итоге к достаточно существенному разрыву между наукой и образованием и к «отставанию» преподаваемых дисциплин от актуальных тенденций современной науки. Именно эту проблему, казалось бы, и призваны решить научно-исследовательские университеты. Однако по замыслу выходит так, что научно-исследовательские университеты должны полностью заменить собой науку, долгое время вполне успешно развивавшуюся в НИИ. Вместо того чтобы создать на старой научной базе что-то новое или попытаться интегрировать НИИ и Университеты, предлагается вложить деньги в развитие новых НИУ и, по сути, сделать Академию «клубом ученых», а академические институты в рамках доминирующих традиций последних лет в социальной сфере подвергнуть сокращению, слиянию и поглощению. И уж совсем оскорбительными кажутся предложения пригласить из-за рубежа бывших ученых-россиян, состоявшихся в других странах, предложив им руководство крупнейшими лабораториями и кафедрами и немислимые зарплаты и игнорируя тех, кто долгие годы, еле выживая, оставался верен отечественной науке и пытался – по мере сил – развивать её здесь. В нашем обществе закрепилось мнение, что не «сбежали» на Запад только неудачники. С таким настроением мало шансов на надежду поднять престиж отечественной науки. Кроме того, подобные программы (как и программы по приглашению в отечественные университеты «звезд» миро-

вой науки) приводят к тому, что большая часть зарплатных фондов уходит на оплату «звезд», тогда как на рядовых преподавателей зарплата распределяется по остаточному принципу, в итоге средний уровень преподавания падает: «рядовые» преподаватели недостаточно мотивированны, они ищут другие места работы и тогда в вузе, действительно, остаются лишь те, кому просто больше некуда идти.

Что же касается развития НИУ, то это требует, прежде всего, абсолютно другого подхода к работе преподавателя, другой организации рабочих мест и т.д., ведь преподаватель должен быть еще и ученым, а, следовательно, проводить время не только в аудитории со студентами, но и в лаборатории, в своем кабинете, в библиотеке и т.д. А главное, это требует существенного перераспределения преподавательской нагрузки и почти полной профессиональной переподготовки преподавательского состава, его адаптации к принципиально иным условиям работы. Тем не менее, современные программы модернизации образования не уделяют этому должного внимания.

### Заключение

Чтобы всерьез заняться реформой российского образования нужно осмыслить место России в мировой социально-экономической и хозяйственной системе. Россия вовлечена в процесс глобализации. Следовательно, её судьба вроде бы неотделима от западной культуры и западных идеалов потребления. В соответствии с этими непосредственными убеждениями и реформируется российская экономика и институты, в том числе и образование. Нашими реформаторами образования предполагается, что российский выпускник, получив подобное образование, сможет хорошо вписаться в западное производство, а, следовательно, реформа российского образования работает на Заграницу. Но Россия пока сохраняет свои традиции, меняется по собственным законам, пытается сохранять и развивать свою культуру. У нас своя история, и уровень образованного населения по-прежнему достаточно высок. И, как справедливо отмечает В.М. Розин, «нужно работать не на западный тип социальности, а создавать условия для социального и культурного возрождения нашей страны.

Образование должно быть ориентировано социально, и обеспечивать развитие, позволяющее сохранить нашу страну как социальный и культурный организм, хотя и участвующий в мировом разделении труда, но исходя из собственных интересов и целей» [19, с. 46].

На российской почве нельзя создать западные производственные структуры, работающие также как в западных странах. Необходимо учитывать менталитет не только отечественного преподавателя, но и отечественного студента. Нужно не уничтожать то что складывалось десятилетиями, а на основе в том числе и западного опыта проводить преобразования. Эти преобразования не должны навязываться сверху чиновниками, порой далекими в своих компетенциях от науки и образования, а идти снизу от инициативных групп работников образования, которые бы начали процесс преобразования. Возможно, это утопия.

В одном из недавних интервью министр образования Д. Ливанов заявил, что цель работы их министерства – «... возврат к тем высоким стандартам системы образования, которые были присущи всегда нашим ведущим университетам еще в Советском Союзе» [22]. После многократно высказываемой большинством специалистов критики образовательных реформ, просивших не разрушать лучшие основы старой образовательной системы, доказавшей свою эффективность в советский период, подобные заявления воспринимаются не иначе, как насмешкой. С другой стороны, о чем говорить, если российские вузы потеряли практически все места в мировых рейтингах лучших вузов, а уровень успешно сданных ЕГЭ падает настолько стремительно, что приходится понижать нижнюю планку для его прохождения до совсем уж смехотворных 20 баллов из 100 [23]. Получается, что все проведенные реформы только ухудшили ситуацию, и для того, чтобы действительно принести плоды, модернизация образования в России должна идти назад? Говорят, что все новое – это хорошо забытое старое. Если так, то лучше начать этот путь назад сейчас, пока мы еще не забыли старое окончательно и пока нам есть к чему возвращаться. Быть может, это и будет путём от «экономики знаний» к подлинному «обществу знаний». Хотя, вероятно, и это тоже утопия.

## Список литературы:

1. К обществам знания. ЮНЕСКО, 2005.
2. Drucker P. Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" world. N.Y., 1959.
3. Hutchins R.M. The Learning Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
4. Husén T. The Learning Society. London, Methuen, 1974.
5. Stehr N. Knowledge Societies. Sage, 1994.
6. Mansell R., Wehn U. (eds.) Knowledge societies: information technology for sustainable development. Oxford: Oxford University Press, 1998.
7. Пружинин Б.И. Наука и эпистемология в «цивилизации знания» // Эпистемология: перспективы развития. М., 2012. С. 189-198.
8. Drucker P. The Age of Discontinuity. New York: Harper & Row, 1969.
9. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton University Press, 1962.
10. Boutang Y.M. Cognitive Capitalism. Translated by Ed Emery, Polity Press, Cambridge and Malden, MA, 2012.
11. Алексеев А.П., Алексеева И.Ю. Экономический позитивизм и будущее науки // Философия науки. Т. 20. №1. М.: ИФ РАН, 2015. С. 169-190.
12. Лоренс П. Потерянное при публикации: как измерение вредит науке // Игра в цифры, или Как теперь оценивают труд ученого (сб. ст. о библиометрике). М., 2011. С. 39-45.
13. Можно ли измерять научное творчество? (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2014. №4. С. 50-74.
14. Адлер Р., Эвинг Дж., Тейлор П. Статистики цитирования: Докл. Международ. математ. союза в сотрудничестве с Международ. советом пром. и приклад. математики и Ин-том математ. статистики // Игра в цифры, или Как теперь оценивают труд ученого (сб. с. о библиометрике). М., 2011. С. 6-37.
15. Пружинин Б.И. О том, что мерить нельзя // Вопросы философии. 2014. №4. С. 75-78.
16. Стиглиц Дж. Цена неравенства. М.: Эксмо, 2015.
17. Меликян А.В. Достижение справедливости в высшем образовании стран ОЭСР // Вестник международных организаций. Образование, наука, новая экономика. 2010. №3. С. 33-44.
18. Бикбов А. Судьба университета // Культиватор. 2011. №3. С. 5-19.
19. Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.
20. Смирнов С.А. Человек перехода: сборник научных работ. Новосибирск, 2005.
21. Гуревич П.С., Луков В.А., Буева Л.П. Круглый стол «Проблема интеллектуализации нации» // Вестник аналитики. 2010. №4. С. 110-131.
22. Ливанов поставил российским вузам цель вернуться к уровню качества СССР // Газета.ru. 24.08.2015. (URL: [http://www.gazeta.ru/science/news/2015/08/24/n\\_7506323.shtml](http://www.gazeta.ru/science/news/2015/08/24/n_7506323.shtml) (дата обращения: 07.09.2015)).
23. Результаты ЕГЭ по математике оказались хуже опасений экспертов // Business FM. 17 июня 2014 г. (URL: <http://www.bfm.ru/news/261861> (дата обращения: 07.09.2015)).
24. Труфанова Е.О., Яновская О.Р. Институт образования в обществе знаний // Педагогика и просвещение. 2012. №3. С. 30-43.
25. Барбашин М.Ю. Институты высшего образования и социальные дилеммы (компаративный анализ российской и американской образовательных систем) // Педагогика и просвещение. 2013. №2. С. 151-158. (DOI: 10.7256/2306-434X.2013.2.9102).

## References (transliteration):

1. K obshchestvam znaniya. YuNESKO, 2005.
2. Drucker P. Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" world. N.Y., 1959.
3. Hutchins, R.M. The Learning Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
4. Husén T. The Learning Society. London, Methuen, 1974.
5. Stehr N. Knowledge Societies. Sage, 1994.

6. Mansell R., Wehn U. (eds.) Knowledge societies: information technology for sustainable development. Oxford: Oxford University Press, 1998.
7. Pruzhinin B.I. Nauka i epistemologiya v «tsivilizatsii znaniya» // Epistemologiya: perspektivy razvitiya. M., 2012. S. 189-198.
8. Drucker P. The Age of Discontinuity. New York: Harper & Row, 1969.
9. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton University Press, 1962.
10. Boutang Y.M. Cognitive Capitalism. Translated by Ed Emery, Polity Press, Cambridge and Malden, MA, 2012.
11. Alekseev A.P., Alekseeva I.Yu. Ekonomicheskii pozitivizm i budushchee nauki // Filosofiya nauki. T. 20. №1. M.: IF RAN, 2015. S. 169-190.
12. Lorens P. Poteryannoe pri publikatsii: kak izmerenie vredit nauke // Igra v tsyfir', ili Kak teper' otsenivayut trud uchenogo (sb. st. o bibliometrike). M., 2011. S. 39-45.
13. Mozhno li izmeryat' nauchnoe tvorchestvo? (materialy «kruglogo stola») // Voprosy filosofii. 2014. №4. S. 50-74.
14. Adler R., Eving Dzh., Teilor P. Statistiki tsitirovaniya: Dokl. Mezhdunarod. matemat. soyuza v sotrudnichestve s Mezhdunarod. sovetom prom. i priklad. matematiki i In-tom matemat. statistiki // Igra v tsyfir', ili Kak teper' otsenivayut trud uchenogo (sb. s. o bibliometrike). M., 2011. S. 6-37.
15. Pruzhinin B.I. O tom, chto merit' nel'zya // Voprosy filosofii. 2014. №4. S. 75-78.
16. Stiglits Dzh. Tsena neravenstva. M.: Eksmo, 2015.
17. Melikyan A.V. Dostizhenie spravedlivosti v vysshem obrazovanii stran OESR // Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii. Obrazovanie, nauka, novaya ekonomika. 2010. №3. S. 33-44.
18. Bikbov A. Sud'ba universiteta // Kul'tivator. 2011. №3. S. 5-19.
19. Rozin V.M. Obrazovanie v usloviyakh modernizatsii i neopredelennosti. M.: Knizhnyi dom «Librokom», 2013.
20. Smirnov S.A. Chelovek perekhoda: sbornik nauchnykh rabot. Novosibirsk, 2005.
21. Gurevich P.S., Lukov V.A., Bueva L.P. Kruglyi stol «Problema intellektualizatsii natsii» // Vestnik analitiki. 2010. №4. S. 110-131.
22. Livanov postavil rossiiskim vuzam tsel' vernut'sya k urovnyu kachestva SSSR // Gazeta.ru. 24.08.2015. (URL: [http://www.gazeta.ru/science/news/2015/08/24/n\\_7506323.shtml](http://www.gazeta.ru/science/news/2015/08/24/n_7506323.shtml) (data obrashcheniya: 07.09.2015)).
23. Rezul'taty EGE po matematike okazalis' khuzhe opaseni ekspertov // Business FM. 17 iyunya 2014 g. (URL: <http://www.bfm.ru/news/261861> (data obrashcheniya: 07.09.2015)).
24. Trufanova E.O., Yanovskaya O.R. Institut obrazovaniya v obshchestve znaniy // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. №3. S. 30-43.
25. Barbashin M.Yu. Instituty vysshego obrazovaniya i sotsial'nye dilemmy (komparativnyi analiz rossiiskoi i amerikanskoi obrazovatel'nykh sistem) // Pedagogika i prosveshchenie. 2013. №2. S. 151-158. (DOI: 10.7256/2306-434X.2013.2.9102).