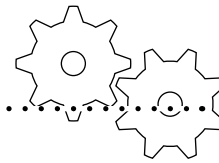




Образование и общество



Темыр Айтчевич Хагуров, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, профессор Кубанского государственного университета, доктор социологических наук

ОБРАЗОВАНИЕ МЕЖДУ СЛУЖЕНИЕМ И УСЛУГОЙ

Дискуссии вокруг образования

Споры вокруг понятий «качество образования», «цели реформы», «образовательные услуги» и т.п. носят устойчиво острый характер, выявляя всю глубину противоречий между сторонами. Сторон этих, максимально обобщая, видится две — можно условно их назвать «консерваторами» и «реформаторами». В сфере высшего образования «консенсус консерваторов» складывается в основном вокруг позиции ректора МГУ В.А.Садовниченко, тогда как «консенсус реформаторов» — вокруг позиции министра образования А.А.Фурсенко. Если рассматривать эти позиции максимально обобщённо, то «консерваторы» ассоциируют образование в первую очередь с *фундаментальностью*, тогда как «реформаторы» — с *эффективностью*. Другой спорный момент — это вопрос о том, что собой должно представлять образование: *социально значимое благо, гарантируемое государством, или современную высококачественную услугу, предоставляемую обществу и отдельным людям на конкурентной основе*. Эти подходы к пониманию образования нам представляются ключевыми, а их различия — принципиальными и трудно совместимыми.

Наиболее острые дискуссии в последнее время связаны с обсуждением нового проекта

закона об образовании и проекта новых ФГОС, вызвавших острую волну критики. Впрочем, много претензий и к действующей редакции Закона РФ «Об образовании». Главный её минус, на наш взгляд, — размытость и неопределённость основных формулировок, эту тему мы уже обсуждали в своих недавних публикациях¹. Принципиальное отличие новой редакции закона (берём только один аспект, ибо дискуссионных моментов много) — понимание образования как блага: «образование — общественно значимое благо, под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определённых объёма и сложности» (статья 2)². Соответственно, везде используется термин «образовательная деятельность», а не «образовательные услуги». Казалось бы, спор разрешён. Однако далее в статье 79. п. 6 утверждается понятие рынка образовательных услуг: «Для повышения конку-

¹ См.: Хагуров Т. А. Оценка качества образования: социологический подход // Педагогическая диагностика. 2010. №3. С.20–38; Хагуров Т. А. Оценка качества образования: социологический подход // Управление образованием. 2010. №3. С. 10–21.

² Проект закона РФ «Об образовании» // Российская газета от 01.12.2010.



рентоспособности государственных (муниципальных) образовательных учреждений на российском и мировом рынке образовательных услуг...». А статья 82 регламентирует оказание платных образовательных услуг: «Платные образовательные услуги представляют собой осуществление образовательной деятельности по заданию и за счёт физического или юридического лица (заказчика) на основании договора оказания платных образовательных услуг».

При чтении проекта закона возникает ощущение, что его разработчики хотели угодить «и нашим, и вашим». Отсюда и признание образования одновременно и благом, и услугой. Это — ещё раз повторим — *несовместимые*, с нашей точки зрения, позиции. Услуги — это то, что продаётся и покупается на рынке *на конкурентной* основе (иначе исчезает понятие рынка), эти услуги могут быть разного качества и стоимости, а следовательно, не может быть равенства в покупке услуг — возникает *естественная* для рынка ценовая *сегментация*. Общественно значимое благо, напротив, *гарантируется* государством на началах *равенства*. Другими словами, новым законопроектном дискуссию отнюдь не закрывается.

Дискуссии вокруг образования, его содержания и функций носят острый характер не только в России. Бурные споры разворачиваются и на Западе. Дело в том, что современная школа (и высшая в том числе) сталкивается с одной существенной проблемой. Проблема эта заключается в нарастающем *непонимании целей* педагогической деятельности в условиях огромного разнообразия педагогических средств, методов, моделей и технологий. Понимание главного — чему и зачем учить — в «текущей современности» (З. Бауман) становится всё более проблематичным. Почему?

Педагогика, по сути, — один из видов *социального проектирования*. Её задача — сформировать личность в соответствии с установленными обществом требованиями, *нормами*. Здесь педагогическая методология должна опираться на широкий комплекс конвенциональных философских, социологических и психологических определений нормативности. Другими словами, понимание того, каким должен быть конечный продукт педагогической практики — человек с определённым интеллектуальным, мировоззренческим и поведенческим багажом, складывается только на конкретной социально-философской платформе. Чтобы знать, чему и зачем учить, мы должны сначала ответить на вопросы: «что хорошо, а что плохо?», «каким должен, а каким не должен быть человек?». Эти вопросы упираются в главный вопрос: «Что есть человек?». Требуется *антропологическая модель* — концепция человека, являющегося предметом и продуктом педагогической практики. Отталкиваясь от такой модели, можно уже формулировать *цели* образования и определять, что есть *качество* образования.

В понимании сути этих вопросов и складываются наиболее острые противоречия. Эти противоречия связаны с острым конфликтом между *экономикоцентризмом* неolibеральной философии образования и «*гуманистическим идеализмом*» классической философской методологии образования. Противоречия обнаруживаются почти во всём: в понимании целей образования, разнице используемых участниками дискуссий антропологических моделей, различном понимании функций образования в обществе. Чтобы лучше понять суть этих противоречий, придётся совершить краткий экскурс в историю.

Краткий экскурс в историю и философию образования

Начнём с того, что исторически принято различать *образование* и *подготовку*. Уже в античной Греции эти виды деятельности обозначались разными словами:

1) «технэ» (τέχνη — искусство, мастерство, умение) — всё, что относилось к приобретению конкретных навыков, ремесла и было доступно низшим классам;

2) «Логос» (λόγος — понимаемое, как Слово, Знание и Образ) — всё, что относилось собственно к образованию и было привилегией только свободного гражданина³. *Образование* отличалось от *подготовки* наличием этого Образа: образа мышления, широких знаний о мире, способности понимать и интерпретировать действительность и преобразовывать её.

Именно в античности произошла первая широкая общественно-профессиональная дискуссия по вопросу, что представляет собой образование — благо или услугу. Это знаменитая полемика Сократа с софистами. Философы и софисты соглашались с тем, что образование должно быть широким и разносторонним, но расходились в понимании того, *для чего* нужно быть образованным. Софисты ставили на первый план *практическую эффективность* образования. В ситуации прямой демократии центральным местом эффективного образования было искусство красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. Сами же цели их интересовали мало. Человек вправе сам для себя решать, каких

³ См.: Хагуров А. Горлова И. Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия (обзор концепций и фактов). 2-е изд., перераб. и доп. Краснодар, 2001.

целей ему следует добиваться. Задача образования — это, говоря современным языком, дать ему необходимые для этого компетенции. В рамках этой парадигмы софисты интенсивно создавали и осваивали рынок образовательных услуг — они за плату обучали всех желающих искусству красноречия и умению побеждать в споре⁴.

Философия же в лице Сократа, Платона и Аристотеля целью образования ставила познание Истины, отделение сущностей от видимостей. Применительно к политической практике это означало внимание в первую очередь к *самим целям*, а не к средствам их достижения. Это означало принципиально иную модель — образование рассматривалось, как императивное благо, приобщение к которому преобразует самого человека, формирует его мышление, чувства и волю в соответствии с Образом, помогая раскрыть и проявить в себе подлинно человеческое, разумное и доброе начало.

Очевидно, что «компетентность убеждения и лидерства» (подход софистов) и «компетентность понимания и целеполагания» (подход философов) не тождественны между собой. Таким образом, уже в античности мы наталкиваемся на различные представления о содержании и целях образования, обусловленные различием в понимании того, что **есть** человек (существо, желающее или ищущее смысл) и что **есть** знание (инструмент реализации желаний или путь к Истине).

Как известно, в античной истории восторжествовал скептицизм. Истина (гносеологическая, политическая, моральная) была при-

⁴ Смирбежк Г., Пилье Н. История философии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений/ Пер. с англ. В.И.Кузнецова; Под. ред. С.Б. Крымского. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001.

знана недостижимой. Однако ситуацию изменило христианство, реабилитировавшее истину и утвердившее её онтологический статус. Центральная идея средневекового образования — Богопознание как познание Истины, которое несёт Добро (благо) и Красоту. Такого рода Истина не только прекрасна сама по себе, но и полезна для человека, ибо позволяет определить истинные (благие и красивые) принципы жизнеустройства. Ключ к постижению Истины — Откровение. Соответственно, цель средневекового образования — научить человека понимать (и интерпретировать) Священные тексты. Для этого нужно не только знать их содержание (теология и история), но и уметь рассуждать (логика) и доказывать (риторика). Наиболее полно эти представления об образовании воплотились в модели классического средневекового университета. Университет — это школа, где преподаётся универсум знаний, овладеть которым можно лишь путём кропотливого многолетнего труда (изучения текстов, участия в диспутах, комментирования авторитетов и т.п.). В этот период образование — по-прежнему привилегия, благо для немногих. Другие формы получения знаний (например, обучение ремеслу) образованием не являются и рассматриваются по аналогии с греческим «технэ» как приобретение навыка, умения.

В XIV–XVI веках нарастает критика схоластической модели высшего образования. Основной повод для критики — «текстоцентричность» схоластики, её оторванность от опыта, а следовательно, и от самой жизни. Огромное влияние на философию образования оказал антропоцентризм Возрождения и идущий отсюда технологический подход к миру: когда дискредитируется идея Бога,

человек остаётся высшим авторитетом в мире, могущим перекраивать его по своему усмотрению⁵. Именно в этом состоит основной посыл прикладной науки, впервые наиболее ярко проявившийся в прикладной политологии Н. Маккиавели. Не менее заметное влияние оказала Реформация с её этикой индивидуального деятельного спасения и интеллектуальной свободы. Соответственно, в XVII–XVIII веках происходит существенное изменение в понимании содержания и целей образования, размежевание его уровней и задач. Меняется содержание Образа: богослов, умопостигающий Универсум в поисках Истины, Красоты и Добра, уступает место рассудительному и практичному буржуа, человеку рационального действия, активно преобразующему мир. Происходит совмещение «технэ» и «Логоса», что приводит к появлению *технологий* — научно-практических форм деятельности. Профессиональная подготовка начинается опираться на науку. Новым типом образовательного учреждения становится технологический университет (впервые — Эколь Политекник во Франции, открытый в 1794 г.)⁶. Принцип такого образования лучше всего определил Д.И. Менделеев, писавший, что задача высшего образования научить человека различать и употреблять «конкреты» и «абстракты». «Конкреты» — это то, чем занято рабочее время — те или иные задачи. Образованность же определяется умением размышлять и использовать научные знания для решения задач — работать с «абстрактами». Если нет

⁵ Рассел Б. История западной философии. Изд-во Новосибир. ун-та, 2001.

⁶ См.: Хагуров А. Горлова И. Ахиджахов А. Социальные проблемы образования: Запад и Россия. (обзор концепций и фактов). 2-е изд, перераб. и доп. Краснодар, 2001.

пространства абстрактов — нет и образования, одна подготовка, навык⁷. Другим важным событием стало появление (во многом благодаря усилиям протестантских просветителей) массовой школы. Возникает идея, согласно которой образование — *всеобщее* благо. Сохраняет свои позиции и образование традиционного университетского типа, опирающееся на классическую гуманитарную парадигму, предполагающую широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку. В. Гейзенберг об этом писал так: «Кто занимается философией греков, на каждом шагу наталкивается на эту способность ставить принципиальные вопросы, и, следовательно, читая греков, он упражняется в умении владеть одним из наиболее мощных интеллектуальных орудий, выработанных западноевропейской мыслью»⁸. Таким образом, фундаментальность и широкая доступность — суть ключевые характеристики высшего образования эпохи Модерна. Образование из блага элитарного постепенно, в течение XIX–XX веков, превращается в доступное широким слоям массовое благо.

В XX веке мощное влияние на западную философию образования оказал прагматизм Дж. Дьюи и его последователей. Выдвинутая ими идея «полезного знания» (*useful knowledge*), определила ключевую идею американского школьного образования — «образование в целях приспособления к жизни» (*life adjustment education*)⁹. Эти же идеи способ-

ствовали и смене образовательных целей высшей школы: от идеала энциклопедической образованности переходят к подготовке специалиста. Эту модель образования остро критиковал Х. Ортега-и-Гассет в «Восстании масс». «Прежде люди делились на сведущих и невежественных (в большей или меньшей степени это разделение было достаточно чётким). Но специалиста нельзя причислить ни к тем, ни к другим, его приходится признать «сведущим невеждой», а это «тяжёлый случай, и означает он, что данный господин к любому делу, в котором не смыслит, подойдёт не как невежда, но с дерзкой самонадеянностью человека, знающего себе цену. <...> Достаточно приглядеться к тому скудоумию, с каким судят, решают и действуют сегодня в искусстве, в религии и во всех ключевых вопросах жизни и мироустройства «люди науки», а вслед за ними <...> врачи, инженеры, финансисты, преподаватели и т.д.»¹⁰.

Разумеется, специализация есть, прежде всего, ответ на потребности резко усложнившихся в XIX веке науки и производства. Но если американская высшая школа уверенно пошла по этому пути, то европейское образование (прежде всего в Германии и России/СССР) долгое время шло по пути компромисса между фундаментальностью и специализацией. Основной ценностью такой модели была гибкость и глубина мышления выпускников высшей школы, имевших ёмкое пространство тех самых «абстрактов», о которых говорил Д.И. Менделеев.

Однако, несмотря на различия, вплоть до середины XX века образование везде в мире

⁷ См.: Инновационное образовательное учреждение: опыт тольяттинской академии управления / Под ред. С.Б. Крайчинской. Тольятти, 2006.

⁸ Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М., 1987.

⁹ Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. Г.А. Лучинского. Изд. 2-е. М., 1924.

¹⁰ Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: СПб.: Пер. с исп. / Х.Ортега-и-Гассет. М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.

понимается как императивное социально значимое благо (т.е. соединяет в себе элементы ценности и долженствования, усилий в приобретения этого блага). Ситуация меняется с утверждением понимания образования как услуги. Это изменение затрагивает как понимание целей, социокультурного статуса и общественно-значимых функций образования, так и его содержания.

Образование как услуга

Образование не есть нечто изолированное от общества и культуры. Социально-значимые ценности, смыслы и идеалы определяют поведение и образ мыслей участников образовательных отношений: учителей, педагогов, учащихся, их родителей, экспертов и чиновников. Формула «образование как услуга» — отражение культуры рыночного общества, господствующими ценностями которого стали максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм самоопределения (*Р. Мертон*). Однако, если ранний капитализм — это «общество производства и накопления» (*М. Вебер*), то капитализм поздний — это «общество потребления» (*Т. Веблен*). К 1960-м годам Западная Европа и США столкнулись с ситуацией рыночного изобилия. Предложение по огромному спектру товаров и услуг устойчиво стало превышать спрос. Перед потребителями встала проблема *выбора*, а перед производителями — проблема *продажи*. Примерно тогда же западные социологи наперебой заговорили о «революции интеллектуалов», «обществе изобилия» (*Дж. Гэлбрейт*) и «постиндустриальном обществе» (*Д.Белл*). В общих чертах это означало признание того факта, что в жизни западных

обществ определяющую роль стали играть *знания, их приращение и использование* — наука, образование, высокие технологии и люди, связанные с этими сферами деятельности. Всё более высокие доходы стали приносить производства, связанные с наукой. Знания, получаемые посредством научных исследований, стали ключевым фактором развития экономики. Разумеется, это касалось лишь «полезного и технологичного» знания, т.е. такого, которое можно превратить в *продукт* или *услугу*, имеющие спрос на рынке. Параллельно росту наукоёмкости экономики происходил рост значимости и престижа высшего образования. Это легко продемонстрировать в цифрах. В 1960-е годы стоимость обучения в четырёхлетнем колледже в США составляла порядка 20 тыс. долларов. Тогда как разница в доходах между специалистом с высшим и средним образованием составляла примерно 200 тыс. долларов за тридцать лет карьеры. Иными словами, человек с высшим образованием зарабатывал на 200 тыс. долларов больше за тридцать лет трудовой деятельности. В 1990-е годы подобное обучение стоило уже порядка 100 тыс. долларов. То есть его стоимость увеличилась в пять раз, тогда как цены в целом (потребительская корзина) выросли в 2,5 раза. Однако и разница в доходах составляла уже 600 тыс. долларов, а между носителем докторской степени и рабочим со средним образованием — 1 миллион долларов¹¹. Именно начиная с 1960-х гг. образование попадает в фокус внимания экономической науки, прежде всего, благодаря исследованиям Г.Беккера и Т.Шульца в области человеческого

¹¹ *Иноземцев В.Л.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. Пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2000.

капитала, доказавшим высокую эффективность инвестиций в образование¹².

Два этих фактора — интеграция науки и бизнеса и широкое понимание выгоды образования, создавшее массовый спрос на него, способствовали становлению новой модели высшей школы — модели «образовательных услуг». Процесс этот происходил в двух направлениях. Первое было связано с трансляцией управленческой культуры бизнеса в сферу образования. Второе — постепенное утверждение принципов неоллиберализма в государственной политике, ведущее к сокращению государственного финансирования образования и замену его рыночным финансированием. Возникла идея «университетско-корпорации». Это означало постепенное превращение высшего образования из *святилища* фундаментальных научных ценностей в рыночное *предприятие*. Об этом очень точно пишет Н.Е. Покровский: «Университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению»¹³. Превращение вузов в корпорации сопровождалось активным заимствованием соответствующего управленческого инструментария: процессный менеджмент, TQM, миссия, SWOT-анализ и сертификация по стандартам серии ISO-9001 стали

привычными атрибутами вузовского управления. Внедрение этих инструментов встречало трудности — любой, кто всерьёз сталкивался с тем же ISO, знает: многое, что составляет *суть* образования, туда не впишешь, а многое приходится «подгонять». Однако эти процессы поначалу воспринимались благожелательно, осознание же рисков и ловушек рыночной парадигмы пришло позднее.

Риски и ловушки рынка

Ценности общества потребления носят прагматически-гедонистический характер. Это уже не только максимизация прибыли как самоцель (эффективность), но и максимизация комфорта (приобретающего высокую потребительскую ценность). Эти ценности обусловили достаточно быструю и интенсивную *консьюмеризацию* (от англ. consume — потреблять) образования. Как пишет Н.Е. Покровский, «потребители высшего образования, в том числе и в России прежде всего ценят: его доступность или «удобность», то есть максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усреднённость и эффективность («платить меньше — получать больше»); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление «товара», в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний»¹⁴.

Сходным образом концептуализируют ситуацию ведущие западные социологи. З. Бауман пишет: «Всё, что сделали университеты в последние девятьсот лет, имело смысл

¹² См.: Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 2nd ed. N.Y., 1975.; Schultz T. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. N.Y., 1971.

¹³ Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социологические Исследования. 2005. № 10. С.69–76.

¹⁴ Там же.

либо при ориентации на вечность, либо в рамках доктрины прогресса; модернизировать же избавила от первой, тогда как постмодернити обесценила вторую. <...> На практике это означает подчинение суровым требованиям рынка и измерение «общественной полезности» создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса, рассмотрение университетов, создающих «ноу-хау», в качестве поставщиков некоего товара, которому приходится бороться за место на переполненных полках супермаркетов, товара, теряющегося среди прочих, качество которых проверяется объемами продаж»¹⁵.

Итак, мы наблюдаем превращение образования в сферу образовательных услуг. Что здесь плохого? Услуги — это то, что продается и покупается на рынке. Поэтому нужно отдавать себе отчет в существовании неотъемлемой рыночной логики оказания услуг. Логика эта проста — потребитель должен быть доволен. Если потребитель недоволен, то он купит услуги в другом месте. Сторонники рынка соглашаются с этим и говорят: конкуренция между вузами за качество оказываемых услуг будет способствовать повышению качества образования. Однако здесь кроется сразу несколько «подводных камней». *Первый*: как потребителю оценить качество такой тонкой услуги, как образование? Его ведь нельзя потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Знаний у будущих студентов и их родителей в большинстве случаев недостаточно, чтобы уверенно ответить на важные для понимания качества образования вопросы: «чему и как будут учить?». Отсюда *второй* «камень», подкладываемый всё той же неотъемлемой рыночной

логикой, — услуги нужно рекламировать и продвигать, чем и занимается маркетинг услуг. Это значит, что «упаковка» услуги — названия курсов и тем, имена и титулы преподавателей, обещаемые перспективы должны быть броскими, яркими, привлекающими потребителя и в сжатом виде сообщаящими ему о качестве и *удобстве пользования услугой*. Здесь мы наталкиваемся на *третий*, самый интересный «камень» — кто такой потребитель и чего он хочет? Сторонники реформы уверенно отвечают: потребитель образовательных услуг хочет получить качественное образование. Так ли это на самом деле? Сам потребитель (студент и его родители) скажет, что именно так и есть — ему нужно качественное образование. Однако маркетинговая логика подсказывает, что на процесс покупки услуги в большей степени влияют соображения *удобства* пользования, а качество — это во многом *имиджевая* характеристика услуги, формируемая рекламой, «упаковкой» как рекламным образом.

Делая образование предметом потребления, мы исключаем из него очень важный элемент — принудительность, требовательность. Потребитель больше всего ценит свой комфорт. Подлинное же образование, как и любая ситуация настоящего развития личности, во многом дискомфортно. Так же, как внутренне дискомфортен разрыв между наличным и должным, между тем, что я знаю и понимаю, и тем, как я *должен* знать и понимать. Этот элемент долженствования неустраним из образования без разрушения его сути. Интерес и радость познания становятся возможны тогда, когда выполнено требование долженствования, когда обучаемый подчинил свою лень, ригидность, несобранность. В классической интеллектуальной традиции образо-

¹⁵ Бауман З. Индивидуализированное общество. / Пер. с англ. под ред. ВЛ. Иноземцева. М.: Логос, 2002.

вание — это благо, которое нужно заслужить упорным трудом. Сегодня эта императивность исчезает, уступая место «потребительским предпочтениям», и процесс этот объективен и неумолим.

Необходимо обратить внимание и на декларируемую рынком *идеологию целей* образования. Для чего получать образование? Чтобы стать более *эффективным и конкурентоспособным* на рынке. Эти установки на конкурентность и эффективность у нас сегодня транслируют все официальные лица, говорящие о реформе, — президент, министр образования, чиновники Минобрнауки и Рособнадзора. Эффективность и конкурентоспособность, так же как и потребление услуг, — элементы рыночной идеологии. *Провозглашая эту идеологию в качестве целей, мы совершаем опасную подмену.* Конкуренция на рынке выгодна сильным и безжалостна к слабым. Качественные услуги доступны не всем, и сегодня мы видим, как возникают новые формы неравенства — образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение социальных аутсайдеров. В России эти процессы пока, по-видимому, не всем заметны, но западные коллеги уже успели оценить всю их «прелесть». Так, Ноам Хомски пишет: «приватизация [образования] подрывает некие устои, моральные принципы, которые с ней не сочетаются, и в частности понятие заботы о других. Система государственного образования подразумевает, что вам не всё равно, получит ли образование ребёнок с улицы. А теперь все эти принципы пытаются искоренить...»¹⁶. Другая опасность

касается фундаментальной науки — далеко не всегда глубокий научный результат востребован рынком. Приватизация, о которой пишет Хомски, не только затрагивает образование, но и сказывается на научной работе. Причём речь идёт не о каком-то заштатном колледже, а о Массачусетском технологическом университете, финансирование научных программ которого переходит из общественных структур к корпорациям. Как справедливо указывает Хомски, несмотря на отдельные исключения, «в общем и целом корпорация вряд ли захочет финансировать, скажем, исследования в области общей биологии, то есть такие, которые могут принести общественную пользу, но применение найдут не раньше, чем лет через 10–20. Скорее корпорация будет спонсировать научные работы, из которых она сможет извлечь свою выгоду, причём немедленно».

Господство рыночной идеологии, помимо сказанного, неизбежно приводит к тому, что падает интерес к отвлечённому, не содержащему явной полезности теоретическому знанию. Вульгарный рыночный прагматизм формирует пренебрежительное отношение к традиционной, классической научной культуре. Это опять-таки раньше заметили западные коллеги. Примером может служить критическая работа профессора Чикагского университета А. Блума «Закат американской учёности». Профессор Блум, говоря о фактической деградации гуманитарного знания, указывает, что гуманитарные науки более других несут урон из-за прагматизма, отсутствия уважения к традициям¹⁷.

В отечественных вузах ситуация не лучше. По нашим наблюдениям, среди студен-

¹⁶ Хомски Н. Приватизация образования – подрыв солидарности / http://scepsis.ru/library/id_380.html

¹⁷ Bloom A. The Closing of American Mind. N.Y. 1987.

тов стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, *что именно* они изучают. Они старательно слушают лекции, активно работают на семинарах, исправно выполняют домашние задания. Словом, всеми силами стремятся *сдать* предмет и *получить* высокую оценку. Но, к сожалению, всё реже стремятся *понять* конкретные истины и *разобраться* в сути вопроса. Их интересует в первую очередь *результат* экзамена, а не *содержание* предмета. В первую очередь, разумеется, это касается предметов отвлечённых, гуманитарных, не имеющих «явной полезности». 12-летний опыт преподавания гуманитарных предметов (социология, философия, логика) на экономических и юридических факультетах различных вузов убеждает меня в этом. По свидетельству коллег-преподавателей юридических и экономических дисциплин, та же картина наблюдается в отношении «профильных» общетеоретических предметов: теория государства и права и экономическая теория вызывают вялый интерес и стремление *сдать*. Готовность же *изучать* проявляется в отношении предметов «практичных», «нужных для работы», таких, как например, бизнес-планирование или жилищное право.

Известный российский социолог, последовательный сторонник рыночных реформ В.В. Радаев указывает: «Современные студенты вынужденно более прагматичны <...> На них оказывается колоссальное давление внешней среды, которое мы даже близко не ощущали. Они считают, что должны быть успешными, сразу зарабатывать деньги, причём большие деньги. <...> Их буквально трясёт, начиная чуть ли не с начальных курсов: а тому ли меня учат? А зачем нам эта математика или философия? А нужен ли я на рынке? А кем я буду работать?

Они требуют больше прикладных вещей, которые востребованы прямо сейчас. <...> Это принимает форму устойчивого прагматического психоза»¹⁸.

Образование сегодня испытывает сильное деформирующее воздействие со стороны рыночной культуры. Как результат: «главное, что беспокоит всех без исключения исследователей образования, — снижение (некоторые утверждают: недопустимо быстрое) уровня реального образования. Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, — кризис образования и пути выхода из него. С позиций социологии образования о его кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворённость его качеством»¹⁹.

В ответ сторонники рынка обычно соглашаются, что риски существуют, но полагают, что эти риски можно минимизировать или даже совсем исключить. Выход им видится в развитии систем и инструментов лицензирования и сертификации образовательных услуг. И в этом направлении много делается: совершенствуются процедуры лицензирования и аккредитации, вводится требование наличия в вузах систем менеджмента качества и т.п. Идея проста: нужно тщательно стандартизировать требования к услугам, сами услуги и ввести жёсткий надзор, тогда услуги будут качественными для всех. На наш взгляд, это не более чем абстракция, резко примитивизирующая реальность. Игнорируется тот факт, что в процессе такой тотальной стандартизации (как, скажем, требует тот

¹⁸ Радаев В.В. Студент — жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал, 2005, № 34 (85). С. 63–65.

¹⁹ Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование, как ресурс информационного общества // Социологические исследования. 2005, № 7, С.10–109.

же ISO) неизбежно разрушается суть образования и утрачивается заметная часть его содержания.

Кризис идеального, или Что мы теряем

Сегодня школа (высшая в том числе) из института воспитания и обучения превращается в один из институтов системы потребления. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% — «быть всегда пьяным», и только 6% (!) — «получить знания о мире»²⁰.

Похожая ситуация складывается и у нас. Практически во всех исследованиях качества мировоззрения и ценностей молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством автора²¹ в 2005–2008 гг., можно наблюдать одну и ту же иерархию ценностей-целей. На вопрос о будущем²² респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью,

высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны» выбирают не более 6–8% респондентов. Задавался вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку. В обеих группах респондентов наиболее популярны ответы: быть «уверенным в себе» и «умным», следующим ответом по популярности среди учащейся молодёжи является ответ быть «сильным», а у работающей молодёжи третий по популярности вариант — быть «удачливым, счастливым». Варианты ответа быть «честным» и «добрым» выбрали не более 4–6% респондентов. Доброта и честность у современных студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств. Это и не удивительно — ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными. Они слушаются. Между тем ещё Мертон указывал, что эти ценности одинаково подходят и для успешного бизнесмена, и для успешного преступника — и тот и другой стремятся к конкурентоспособности и эффективности²³.

Здоровое общество опирается на принцип объединения людей в служении высоким идеалам. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземлённые, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество неизбежно сталкивается с социальными болезнями. Эти «болезни» (девиации) начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустраняемые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально еструктивном направлении: гедонизм,

²⁰ Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор; Пер. с англ. Н.Макарова. М.: Ультра.Культура, 2003.

²¹ Заказчиками выступали Управление образованием г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодёжной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2 000 человек.

²² См.: Мертон К.Р. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992, № 2–4.

²³ См.: Мертон К.Р. Социальная структура и аномия // Социологические исследования. 1992, № 2–4.

стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» (аддикции, сектанство) поведение. Именно это сегодня наблюдается в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

В сфере государственной, региональной и муниципальной политики наблюдается, с нашей точки зрения, *опасный перекося*. Суть его может быть выражена одним словом — *экономоцентризм*. Исключительное внимание на всех уровнях уделяется вопросам *условий* жизни, и крайне недостаточное — вопросам её *смысла и качества*. Политики, чиновники и журналисты много и охотно рассуждают о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы. Но очень редко — о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ. Такая ситуация в сфере культуры и государственной политики может быть концептуализирована, как *кризис идеального*. Фактически речь идёт о состоянии аномии (*ЭДюркгейм*), но с некоторыми специфическими особенностями. Особенности эти заключаются в хроническом характере аномии, устойчивой деаксиологизации (утрате ценностей) на уровне коллективного и индивидуального сознания. Одна из главных причин этого, доступных наблюдению и анализу, всё тот же экономоцентризм, заставляющий идеальную сферу культуры (и образование в том числе) функционировать по законам рынка и потребления.

Вместе с идеальным мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ключевая цель образования, вопреки распространённому мнению, отнюдь не передача обучаемому пресловутых ЗУНов или компетенций. Знания, навыки и компетенции — это, строго говоря,

второстепенный результат. Да, мы готовим студента к работе со *знаниями* (понимание, применение метода и т.п.), к определённой *деятельности* и к работе с *людьми*. Но главное — передать студенту *правильное отношение* к знаниям, деятельности и людям. Правильное отношение — не что иное как, *любовь*, несмотря на всю «нерыночность» и «несовременность» этого слова. Если нам удаётся это передать, то у выпускника формируется любовь к знаниям (любопытность), любовь к деятельности (трудолюбие) и любовь к людям (человеколюбие, доброта). На эту тему есть глубокая работа А.А. Остапенко и А.В. Шувалова²⁴. Если этого, основанного на любви, отношения передать не удаётся, можно наблюдать ситуацию, когда эффективный и конкурентный экономист разрабатывает совершенные коррупционные схемы, а компетентный юрист работает на мафию. Не хочется говорить, что бывает, когда компетентный врач рассматривает пациента исключительно как источник прибыли. Передача основанного на любви отношения возможна лишь тогда, когда передающий (преподаватель) сам обладает этим отношением — любит свой предмет, своё ремесло и своих студентов. Так вот это отношение не может быть стандартизировано и измерено, в отличие от профессионализма, важности которого мы отнюдь не отрицаем. Это отношение традиционно *вращивалось* в особой среде, в том самом *святилище* научных ценностей, которое рынок стремится заменить *предприятием*. У выпускников предприятия иная мотивация — они не *служат* Истине, Добру и Красоте, они *макси-*

24 См.: Остапенко А.А., Шувалов А.В. Путь к полноте образования человека: от законничества через благодатность ко спасению. Краснодар: КМКООЦ, 2010.

мизируют полезность. На рабочем месте это означает готовность сделать «от и до», но не более того. Исчезает идея Служения, её место заменяет идея выгоды. В общем, ситуация в образовании начинает напоминать ситуацию в семье, когда главным регулятором отношений становится не любовь, а брачный договор. Такой договор может ясно очертить взаимные обязанности и выгоды, но самого главного в него не впишешь.

Западное общество, для которого рыночная культура органична, давно осознало эти

опасности рынка. И за несколько столетий научилось сносно их компенсировать *путём встраивания в рыночные отношения нерыночных регуляторов.* Это разнообразные ценностные и этические нормы и практики (типа Советов по корпоративной этике). Для России же рыночная культура отнюдь не органична, соответственно риски возрастают, а потребность в их компенсации намного выше. И здесь весьма уместны осторожность в нововведениях, тщательное просчитывание последствий и уважение к традициям.