

УДК 130.2;304.4

ВЫЗОВЫ БУДУЩЕГО: ВЫСШАЯ ШКОЛА РОССИИ В СИТУАЦИИ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ПЕРЕХОДА

В.С. Ефимов

Сибирский федеральный университет

E-mail: efimov.val@gmail.com

В работе проведен анализ глобальных социокультурных изменений, которые будут определять трансформацию сферы образования в основных группах стран мира, очерчена глобальная «карта» образования. Выделены основные тенденции и факторы, которые будут определять изменения в системе высшего образования в России в ближайшие 15–20 лет. Ключевым фактором является завершение социально-антропологического проекта «Просвещение» («Человек знающий»), который послужил культурной основой процессов индустриализации и урбанизации в развитых странах мира, основой массовых образовательных практик. Обсуждается возможность появления (развития) новых социально-антропологических проектов и соответствующая трансформация высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, постиндустриальный переход, кризис образования, социально-антропологический проект.

FUTURE CHALLENGES: HIGH SCHOOL OF RUSSIA IN POSTINDUSTRIAL TRANSITION

V.S. Efimov

Siberian Federal University

E-mail: efimov.val@gmail.com

Analysis of global sociocultural changes that will define the transformation of education sector in main groups of countries of the world is carried out. Global «map» of education is delineated. Main trends and factors that will define changes in the system of higher education in Russia in the next 15-20 years are marked out. The key actor is the completion of the social-anthropological «Enlightenment» («A man of knowledge») project that worked as a cultural basis of industrialization and urbanization processes in mature economies, basis of mass educational practices. The possibility of occurrence (development) of new social-anthropological projects and respective transformation of high school is discussed.

Key words: higher education, postindustrial transition, educational crisis, social-anthropological project.

1. Введение. Меняющийся мир – изменяющееся образование

Текущее столетие воспринимается современниками как эпоха интенсивных социокультурных, экономических, технологических, демографических и других изменений, принимающих глобальный масштаб. В этой ситуации будущее социальных и культурных институтов, даже имеющих длительную историю и прочно «укорененных», оказывается неопределенным. В частности, темой напряженных дискуссий становится будущее высшей школы, ее роль в сохранении и развитии человеческого капитала, генерации научных знаний, технологических и иных инноваций.

На одном полюсе картина будущего, согласно которой высшая школа будет играть все меньшую роль, уступая место средовым формам образования, сетевым сообществам исследователей, производящим знания и инновации корпорациям и т.д., и роль ее будет свернута до роли центра сертификации, выдающего дипломы о высшем образовании. На другом полюсе картина «нового расцвета» высшей школы, которая станет центральным институтом «общества знаний»; в этом случае кризис высшего образования, признаки которого обнаруживаются не только в России, но и во всем мире, – лишь симптом переходного состояния, болезнь роста [22].

Происходящие в настоящее время изменения в сфере высшего образования осмысливаются как многогранный кризис [24], включающий разрыв между потребностями рынка труда и получаемыми в высшей школе профессиональными квалификациями [4], падение престижа преподавательского труда [10], необходимость изменения парадигмы образования [14] и ряд других проявлений. Мы полагаем, что кризис образования имеет общецивилизационную природу, связан с «фазовым сдвигом» – переходом от индустриального уклада к постиндустриальным формам существования общества, и все развитые страны с той или иной степенью остроты его переживают [1, 12]. Происходит трансформация антропологической платформы – основы, на которой строится образование – образа человека, сформировавшейся к XIX–XX векам в «западном мире». Проблематизируется социально-антропологический проект, который задавал осмысленность и направленность современного образования на протяжении последних двух столетий.

Кризис высшего образования проявляется в размывании функций образовательных институтов: «образовательные события индивидуальности» уходят из стен колледжей и университетов, а последние начинают превращаться в образовательные супермаркеты или социально-адаптирующие учреждения. Образование человека, как оформление индивидуального культурно-ценностного ядра [5], формирование базовых интеллектуальных функций (мышления, понимания, рефлексии, коммуникации) [21], ситуации «перформативного существования» [19] происходят в новых коммуникативно-креативных институтах [13].

Институты образования на рубеже тысячелетий претерпевают значительные изменения. Во многих странах значительно возросла доля платного образования [25]; образование постепенно перестает быть государственным (национальным) проектом и переходит в сферу инициативы и ответственности самого человека. В развитых странах произошли ощутимые изменения в содержании и технологиях высшего образования, получили распространение технологии, опирающиеся на собственную образовательную активность человека. Университеты утрачивают статус «храмов познания», их деятельность становится все более прагматично ориентированной и «маркетизированной» [9].

С другой стороны, высшее образование вышло за национальные границы и стало важным инструментом международного влияния и значительным сектором международного бизнеса. Страны с успешной экономикой и развитой сферой образования получили возможность аккумулировать у себя лучшие интеллектуальные ресурсы через отбор талантливой молодежи.

Данные феномены уже «схвачены» общественным сознанием и становятся предметом общественного дискурса, но их осмысление еще не стало основанием для выработки и принятия стратегических решений. Осмысление же невозможно вне анализа широких экономических, социальных, культурных контекстов, а также соответствующих процессов в глобальной и страновой рамках. Понимание глубины и масштабов происходящих процессов, развертывание содержательного общественного дискурса относительно настоящего и будущего высшей школы является необходимой основой для разработки адекватной стратегии развития российского образования.

2. Глобальная «карта» образования

Глобальная ситуация в общем и высшем образовании определяется тем фактом, что различные страны мира и мировые макрорегионы находятся на разных стадиях социально-экономического развития. Ряд стран Африки, Азии, Латинской Америки находятся в доиндустриальной фазе, и для них будет актуальным достижение массовой грамотности населения, обеспечивающей: 1) снижение демографической и межэтнической напряженности; 2) укрепление национальных экономик и повышение уровня занятости населения; 3) включение в мировые процессы производства и потребления; 4) освоение новых технологий и стандартов экономической деятельности.

В новых глобальных центрах индустриального производства (Китай, Индия, Бразилия, ЮАР, страны ЮВА) интенсивно формируются системы образования, соответствующие фазе быстрого индустриального развития и связанным с ней процессам урбанизации, роста благосостояния населения и формирования внутренних рынков потребления. Важно, что правительства данных стран нацелены на достижение регионального лидерства в высшем образовании и экспорт профессионального образования.

В странах ОЭСР будут формироваться системы образования, обеспечивающие социально-экономическое, политическое и технологическое лидерство в условиях постиндустриального перехода. Их системы высшего образования будут ориентированы в первую очередь на управленческие и инновационно-технологические виды деятельности и на формирование глобального «интеллектуального насоса», обеспечивающего приток талантливых, образованных мигрантов и позволяющего концентрировать в этих странах интеллектуальный капитал самого высокого качества.

Таким образом, в ближайшие 20 лет в указанных группах стран будут разворачиваться различные социально-антропологические проекты и будут сформированы системы образования, обеспечивающие их реализацию.

На фоне усиливающейся межцивилизационной конкуренции оформятся «образовательные ареалы», в основе которых будет лежать единство (родственность) языков и культур. Само формирование образовательных ареалов будет остро конкурентным процессом и станет новой фазой «передела мира». По прогнозу ЮНЕСКО [23], в экономически неразвитых странах Африки развитыми странами мира будет реализован проект «тотального ликбеза», который приведет к их культурной «оккупации» и обеспечит последующее включение ресурсов этих стран в оборот европо-американского сотрудничества.

Наиболее мощными образовательными ареалами будут: европейско-американский англоязычный образовательный ареал; китайский; испано-лати-

ноамериканский; арабо-исламский образовательный ареал. В каждом образовательном ареале будет страна-лидер (или группа стран), экспортирующая высшее образование. На процессы формирования образовательных ареалов будут накладываться процессы глобализации знания и распространения образовательных технологий нового поколения (дистантное образование, открытое образование и др.).

Для России крайне важной задачей будет формирование русскоязычного образовательного ареала на основе распространения русского языка и традиционных социально-экономических связей со странами Азии и Кавказа (бывшими республиками Советского Союза) [28]. В данных странах будет наблюдаться значительный прирост молодого населения, что сделает для них актуальной трудовую и образовательную миграцию.

3. Кризис социально-антропологического проекта «Просвещения» – «Человек знающий»

Трансформации высшей школы в конце XX – начале XXI столетия не могут быть поняты вне важнейшего исторического феномена – завершения масштабного социально-антропологического проекта «Просвещение»¹, реализация которого была важнейшим слагаемым индустриального перехода и формирования западной технической цивилизации. В проекте «Просвещение» (он также обсуждается как метапроект Модерна [11]) выделяются три последовательные фазы [15]:

1) начальная фаза – распространение в Европе в XVI–XVII веках идей Ф. Бэкона о том, что различие между развитыми и «дикими» народами происходит «не от почвы и не от климата, а прежде всего от наук и искусств» [3], и тезиса «Знание – Сила»;

2) основная фаза (эпоха Просвещения) – создание условий для распространения нового мировоззрения, формирования систем научных и учебных предметов, разворачивание масштабных образовательных практик, включая массовую школу (Я.А. Коменского) и университетское образование (В. фон Гумбольдта);

3) финальная фаза (вторая половина XIX – первая половина XX века) – интенсивное индустриальное развитие, масштабные процессы урбанизации, формирование новых массовых профессий (инженеров, исследователей, преподавателей вузов и школ), становление «общества благосостояния». Образование обеспечивает рост социального статуса индивида («социальный лифт») и становится мощным механизмом продвижения к материальному благополучию.

Успешность проекта «Просвещение» обусловлена синхронизацией четырех взаимосвязанных процессов:

1) распространения идей Просвещения и создания на их основе массовых образовательных практик;

¹ Проекта преобразования человека и общества через распространение знаний и образования, начиная с распространения грамотности среди населения, вытеснения «суеверий» знаниями и заканчивая распространением передовых идей среди элит («просвещенная монархия» и т.п.). Вопрос о соотношении продуктивной практики и «просвещенческой утопии» можно обсуждать отдельно за рамками данного доклада.

2) формирования масштабного индустриального производства и, соответственно, социального заказа на подготовку рабочих и специалистов инженерно-технического профиля;

3) мощных урбанизационных процессов и «культурной переработки» сельского населения в горожан – жителей крупных индустриальных центров;

4) демографического роста, обусловленного повышением благосостояния и снижением, в первую очередь, детской смертности.

Проект «Просвещение» был реализован и исчерпал себя в странах с развитой экономикой к концу XX века; при этом начал формироваться целый пакет модернизационных практик («экономика знаний», «инновационная экономика», «креативные индустрии»), которые легли в основу перехода к социально-антропологическим проектам постиндустриальной эпохи.

Исчерпанность проекта «Просвещение» в странах, завершивших индустриализацию, проявилась в образовании как многогранный кризис, включающий:

1) разрушение антропологической рамки – идеала человека, определяющего смысл, цели образования. Перестал быть притягательным идеал «человека знающего»; утратил силу императив «учить всех всему», характерный для Просвещения; пошатнулось убеждение в возвышающей человека силе образования;

2) знания и образованность стали утилитарной ценностью, одним из товаров, предлагаемых потребителю цивилизацией. Современные информационные среды (СМИ, Интернет) предоставляют быстрый, легкий доступ к знаниям, которые воспринимаются массовым потребителем как нечто «простое, дешевое и доступное»;

3) образование перестало выполнять функцию социального лифта. В эпоху ранней индустриализации и урбанизации простое освоение грамоты открывало жителю деревни доступ к жизни и работе в городе, что позволяло изменить условия труда и быта; у человека появлялось свободное время – совершенно новое качество жизни. В эпоху поздней индустриализации профессиональное образование давало возможность детям рабочих стать техническими специалистами, руководителями, перейти в сферу услуг. В фазе завершения индустриализации и урбанизации, при переходе к массовому высшему образованию человек с дипломом лишь подтверждает принадлежность к страте, но не поднимается по социальной лестнице. Образование (общее и профессиональное) еще выполняет роль социального лифта для «мировой деревни» – стран третьего мира, молодежь которого стремится мигрировать в развитые страны. Для молодежи развитых стран более важны как средства социального продвижения включенность в сети корпоративных и родовых связей, в различные сообщества, а также личные достижения;

4) в результате действия перечисленных факторов резко снизилась мотивация учащихся к образованию, реализуемому в его традиционных институтах и форматах, с традиционным содержанием. В Европе, США под давлением потребителей создаются упрощенные программы высшего образования. Снижается доля студентов, стремящихся к универсальному, избыточному знанию. Немногие высокомотивированные студенты или аспиранты – это в первую очередь мигранты или дети мигрантов, для которых степень бакалавра, маги-

стра или PhD в соединении с реально обретенным высоким уровнем компетентности является ключом к жизненному успеху в новой социально-культурной среде.

Мотивации образования, связанные с распространением творческих, проектных типов профессиональной деятельности, реализуются вне системы учреждений высшего образования. Воспроизводство креативности происходит внутри профессиональных сообществ, «команд проектов» и т.д. без формирования заказа институтам образования;

5) произошла существенная деформация профессии преподавателя [9]: в колледже и в университете профессиональная позиция Мастера и Учителя заменяется позицией технического специалиста по «обработке потока обучаемых», задача которого – «подать информацию» и получить обратную связь от учащихся через формализованные контрольные процедуры. В университетах преподаватели разделяются на две категории: *instructor*, чья задача работать с потоком студентов, и *academic* – исследователь, творец, который работает с немногими «посвященными» (как правило, магистрантами и аспирантами), включая их в деятельность научной или инженерной школы [10]. Воспроизводство академического сообщества нарушается, поскольку рабочее место *instructor*-а непривлекательно для талантливых выпускников вуза – они находят и более творческую, и более высокооплачиваемую работу в бизнесе;

6) многие университеты утратили позиции «локомотивов» социально-экономического развития и превратились в «фабрики дипломов». Характерный для университетов прошлого дух поиска и независимости заменяется консерватизмом профессуры и «образовательной бюрократии».

Важно подчеркнуть, что описанный кризис – это кризис смыслов и содержаний. Он вовсе не сопровождается стагнацией высшего образования как сектора экономики. В развитых странах и в России продолжается рост числа студентов, рост бюджетов университетов. Внешнее процветание сопровождается выхолащиванием внутреннего содержания, падением качества, утратой «пафоса» образования. Кризис мотивации отчасти сглаживается интернационализацией образования и притоком в развитые страны высокомотивированных студентов из стран с более низким уровнем жизни.

Поскольку развитые страны в последние десятилетия формируют новый социально-экономический уклад («экономика знаний», «постиндустриальное общество», «когнитивное общество»), их экономика и общество формируют новые запросы к институтам, отвечающим за исследования, развитие технологий, развитие человека. Высшая школа получает шанс вновь стать высокозначимым институтом общества, обновив цели и сверхзадачи своей деятельности, предметы и виды деятельности, применяемые технологии и организационные форматы. Можно ожидать, что на волне постиндустриального перехода возникнет аналог эпохи Просвещения – «Просвещение-2» с высокой общественной и личной значимостью познания и образования, но при этом существенно смещенными (по сравнению с классическим «Просвещением-1») акцентами. Если «Просвещение-1» с его императивом «учить всех всему» обеспечило массовую грамотность (и тем самым человеческий ресурс для индустриализации), то «Просвещение-2» может сделать массовыми исследовательскую и проектную компетентности людей, занятых в самых разных сферах (материальное

производство, сфера услуг, креативные индустрии, управление и т.д.), – их готовность и способность задавать вопросы, искать информацию, анализировать, принимать обоснованные решения. Ожидаемый масштаб экономических, социальных, культурных изменений при этом сопоставим с эффектами перехода к массовой грамотности в XIX–XX столетиях.

Высшая школа может стать лидером новой «просвещенческой волны», но может и попасть в аутсайдеры, если будет «консервировать» содержание и формы когда-то очень востребованного образования.

Таким образом, происходит «сдвиг» внешнего социокультурного контекста и деформация образования как сферы жизни и деятельности общества. Кризис проявляется и внутри образовательного процесса в виде разрыва между «логикой личного движения» учащегося и «логикой систем знаний». Системы знаний сложны и объемны, их освоение в логике «псевдогенетического» [20] развертывания воспринимается как громоздкий процесс с негарантированным результатом. Подвижность контекстов практического применения знаний, необходимость пересмотра позиции «на кого учишься?» и «для чего учишься?» ставит под вопрос ценность методичного освоения знаний. Как альтернатива распространяется поверхностное, клиповое знание, общая осведомленность. Другой альтернативой является узко прагматическое обучение. В настоящее время ведутся поиски способов преодоления разрыва между логикой освоения и логикой систем знаний в нескольких направлениях:

- реорганизация знаний, построение их в виде компактных модулей;
- смена содержания образования: от освоения системы знаний к освоению структуры деятельности;
- переход к иной модели пространства образования: «субъект образования – образовательные ресурсы» (ресурсы разных типов, включая знанцевые);
- ситуационно устроенное образование – изучение кейсов, тренинги, обучающие игры.

4. Постиндустриальный переход – трансформация производства, общества и образования

Будущее может мыслиться разными способами, в разных рамках. Часто его представляют как продолженное настоящее, в отношении высшей школы это означает, что она мыслится как институт индустриального общества, с характерными для него отношениями и связями между экономикой (в первую очередь, промышленностью), наукой, образованием, с характерными «индустриальными» форматами обучения, исследований, инноваций. При этом предполагается, что будущее должно быть «лучше», чем настоящее, но ожидаемые улучшения будут происходить в той же самой рамке, в том же горизонте; например, будет достигнуто соответствие между запросами экономики на кадры и количеством и качеством людей (специалистов), подготовленных «образовательным конвейером».

Другой, более плодотворный, способ помыслить будущее – представить его как изменение, сдвиг самих рамок, горизонта, в котором существует высшая школа, где возникают задачи ее деятельности. В настоящее время считается, что сдвиг рамок будет связан с завершением индустриальной фазы развития

человечества, что не означает деиндустриализации – промышленность лишь перестанет быть ведущим сектором человеческой деятельности².

Дискуссионными остаются вопросы: каков будет конкретный облик следующей фазы? какими будут наиболее массовые деятельности? какие деятельности будут ведущими (наиболее значимыми, определяющими доходы и определяющими развитие)? Следует ли говорить об «экономике услуг» (постиндустриальной экономике), «креативной экономике», «обществе знаний» (когнитивной фазе), «производстве инноваций», или эти концепты отражают различные грани состояния общества в будущем? Насколько стремительно или, напротив, длительно и конфликтно будет разворачиваться новая фаза? Что означает для России этот переход, войдет ли она в число его лидеров или окажется на периферии? Насколько актуально и реалистично для России говорить об исчерпании индустриальной перспективы, появлении новых рамок на развитие высшей школы? С другой стороны – не станут ли усилия по модернизации образования, предпринимаемые в «индустриальной» рамке, консервирующим фактором для экономики и общества?

В постиндустриальном обществе индустрия не исчезает, а изменяет форму существования. В индустриальном обществе весь комплекс производственных процессов, необходимых для изготовления продукта, был в значительной степени локализован на одной площадке – фабрике, заводе. В постиндустриальном обществе произошел переход к индустриально-рассредоточенному производству. Единицей постиндустриального производства стала «компания», которая владеет технологией и организует производство, распределяя его технологические стадии между разными фабриками и заводами [14].

Таким образом, производство в постиндустриальном мире разделилось на два слоя. В «нижнем» слое сохраняется производство в формате фабрик и заводов, в «верхнем» слое компании (национальные и транснациональные) разрабатывают и продвигают новую продукцию, оформляют заказ для фабрик и заводов, покупают фабрики и заводы, выстраивают из них экстерриториальные производственные кластеры, избавляются (продают или ликвидируют) от производств, которым не находят применения. Рост производительности индустриального труда привел к вытеснению большого числа работающих в секторы услуг, торговли, где важной единицей являются малые предприятия. Перечисленные форматы производства – индустриальные (фабрики, заводы) и постиндустриальные (крупные компании на одном полюсе, малые предприятия на другом) – определяют типы образованности, востребованные современной экономикой.

Массовое производство индустриальной эпохи требовало квалифицированных людей, способных применять технику и соответствующие знания в производстве. С другой стороны, оно создавало большое число стандартных должностей (рабочих, инженерных, административно-управленческих). Непроизводственные сферы выстраивались по подобию фабрик и заводов, и, например, в поликлинике или в школе также были стандартные должности (врач-терапевт, учитель и т.п.). Появился феномен – специалист, овладевший «пакетом» квалификаций и способный занять стандартную должность. Вуз

² Точно так же, как завершение аграрной фазы не привело к исчезновению сельского хозяйства, оно превратилось из ведущей, определяющей деятельности в частную, определяемую, подчиненную по значению.

готовил специалистов, колледж или профессиональное училище – квалифицированных рабочих и техников. Отсюда четкое отраслевое деление профессионального образования, разнообразие обслуживающих разные сферы производства и общественной жизни специальностей, жесткая связанность образования с формальным подтверждением квалификации, доминирование аудиторных форм обучения, служащих для передачи стандартных знаний, над иными формами подготовки кадров.

Индустриально-распределенное производство существенно сложнее и динамичнее, нежели индустриально-сосредоточенное. Компании востребуют совершенно иной тип образованных людей по сравнению со специалистами. Это люди, способные ставить задачи в рамках сложной деятельности проектирования, развертывания и «сворачивания» производств, которая включает анализ рынков, анализ возможностей, создаваемых новыми технологиями, поиск кредитных или инвестиционных ресурсов, разработку продукции и соответствующих производственных процессов, выстраивание сетей сбыта, анализ всей системы и улучшение отдельных звеньев или связей между ними. В рамках данной сложной деятельности каждый сотрудник выполняет весьма частные функции, например, технолога, аналитика, маркетолога, экономиста, менеджера качества и т.д., однако опорой его деятельности выступает не усвоенная некогда стандартная специальность, а аккумулированный опыт, объем и качество которого зависит от способности анализировать ситуации деятельности и строить уникальные «ноу-хау». Поэтому современного работодателя интересует не специальность претендента на занятие вакансии, а его профессионально-образовательный опыт – какой университет он окончил (что является показателем уровня одаренности, амбиций, социализированности индивида); в каких проектах и какие функции выполнял.

На смену освоения специальности пришло междисциплинарное образование, формирующее способность не столько применять полученные знания, сколько создавать новые знания за счет мышления и коммуникации и действовать в соответствии с ними. 60–70-е годы XX века стали рубежными для перехода не только к постиндустриальной экономике, но и к постиндустриальному образованию; данный переход еще не завершился ни в развитых странах, ни в следующих за ними развивающихся обществах. Требования на квалификации, в смысле перечня усвоенных знаний и умений, заменяются на требования «компетентности» как способности принимать верные решения в динамичных процессах, организовывать работу других или свою работу с другими участниками деятельности [14].

Стандартные образовательные программы становятся подчиненными элементами индивидуальной образовательной траектории, для реализации которой человек «погружается» в различные институционализированные (колледж, университет, повышение квалификации, дополнительное образование) и неинституционализированные (самообразование, образовательный туризм, деятельность сетевых сообществ, пробное трудоустройство и т.д.) формы образования.

Если специальность подтверждается документом об образовании, то компетентность подтверждается особыми «центрами оценки» (Assessment Center), которые выявляют степень готовности человека к выполнению определенной деятельности, за счет оценки его деятельности в специальных

модельных ситуациях. В развитых странах распространилась практика создания и публикации (в Интернете) отдельными людьми или учебными группами своих портфолио, в которых предъявлены достижения и показан образовательный путь. Таким образом, человек создает виртуальную «архитектуру» своей компетенции как гибкую и растущую структуру. Число участников такой практики уже превышает сотни тысяч человек [14].

5. Экономика России и высшая школа в контексте постиндустриального перехода

Особенность ситуации России состоит в том, что модернизационный проект «Перестройка» 80–90-х годов прошлого столетия в значительной степени затормозил технико-экономическое развитие России и вернул ее к раннеиндустриальной (низкотехнологичной, причем в значительной мере сырьевой) экономике. Система образования, прежде выстроенная для кадрового и управленческого обеспечения средне- и высокотехнологичных производств, оказалась избыточной в условиях сжатия экономики и фактической ликвидации целых секторов высокотехнологичного производства (машиностроения, приборостроения и др.).

Одновременное вхождение в мировое информационное пространство и рост доходов от экспортной продажи природных ресурсов (на фоне роста цен на углеводородные ресурсы и металлы) сделало массовыми ценности общества потребления и образовательные установки, характерные для информационного общества.

Сложившаяся в последние 20 лет мировая конфигурация индустриального и постиндустриального производства – усилившееся технологическое лидерство стран Европы, США и Японии; высокая эффективность индустриального производства в Китае, Индии, Бразилии и странах ЮВА – существенно ограничивает возможности России в плане возрождения средне- и высокотехнологичного производства (в силу высокого уровня межстрановой конкуренции).

В ходе реформ и перехода к более «открытой» экономике Россия оказалась затронута процессами постиндустриального перехода. Компании – новый тип организации экономической деятельности – получили распространение и в России, потеснив фабрики и заводы, либо включив их в себя в качестве материала. В сферах услуг и торговли появилось значительное число малых предприятий (при этом их доля в ВВП России значительно уступает доле малых предприятий в ВВП стран ОЭСР, а главное, почти отсутствует категория инновационных малых предприятий³). Смена единиц организации экономической деятельности приводит к уходу в прошлое «специалиста» как преобладающего типа человеческого капитала. На смену специалисту приходит «компетентный работник», «трансфессионал»⁴, обладатель «гибкой специальности».

Системе высшего профессионального образования предписывается переход от подготовки специалистов к подготовке широко образованных бака-

³ Доля населения, занятого в малых предприятиях, от общего числа занятых составляет менее 10% в 12 регионах РФ, от 10 до 15% в 32 регионах, от 15 до 20% в 27 регионах, более 20% в 11 регионах России.

⁴ Термин предложен О.И. Гёнисаретским.

лавров и магистров в рамках компетентностного подхода. Это предписание совершенно адекватно сущности постиндустриального перехода, однако его реализация оказывается затрудненной по ряду причин.

Во-первых, для России характерна большая неравномерность технико-экономического развития, расслоение экономического пространства страны на постиндустриальные мегаполисы, индустриальные ресурсодобывающие регионы и депрессивные территории с остаточной экономикой. Новые формы экономической активности сконцентрированы в двух российских столицах, где сосредоточены головные офисы компаний, финансовые структуры, инновационный и креативный бизнес. Преобладающая ориентация молодежи на постиндустриальные форматы деятельности усиливает процессы «западного дрейфа», поскольку в большинстве регионов молодежь не находит удовлетворяющие ее установкам тип занятости, уровень доходов и стиль жизни. Но это не означает, что для индустриальных регионов по-прежнему нужна масштабная подготовка специалистов. Доля занятых «на фабриках и заводах» в индустриальных регионах уступает доле занятых в сфере услуг и торговли (малые предприятия), социальной сфере, муниципальном и государственном управлении, где характер деятельности требует «гибких специальностей». Таким образом, в России спрос экономики на тип образованности имеет сложную структуру: нужны и специалисты для индустрии, и обладатели гибких специальностей для городской экономики. Пропорция существенно зависит от региона – преобладающих в нем секторов экономики, уровня урбанизации, принадлежности городов региона к культурно-аккреационному типу и встроенности их в системы обмена [26]. В целом востребованность классических специалистов упала, а деятельности, требующие участия «гибких специалистов», «трансфессионалов» сконцентрированы в мегаполисах и на территориях с высокой трансграничной связностью. Возникает парадокс: одновременно сосуществуют «избыток» людей с высшим образованием и высокий спрос на них.

Во-вторых, система образования не готова «широким фронтом» перейти на гибкие специальности и продуцировать «компетентных работников». Ограничением выступает сама высшая школа, в которой недостаточно преподавателей – носителей таких компетенций, имеющих опыт разработки и реализации исследовательских, инновационно-технологических, предпринимательских, социальных и иных проектов. Более того, для системы высшего образования характерна «пролетаризация» преподавателей.

6. Контуры новых социально-антропологических проектов

Новые антропологические идеалы и контуры возможных социально-антропологических проектов только становятся предметом обсуждения в философском и педагогическом сообществе [6, 17]. Поиск новых идей особенно важен для России, где наличие идеализованного образа будущего является мощным фактором организации человеческой активности и переводом ее в масштабные проекты социокультурных и экономических изменений. Это существенным образом отличает Россию от стран Европы и США, где сложилась другая форма управления общественными изменениями, в большей степени опирающаяся на систему конкурирующих между собой локальных

социально-экономических и социокультурных инноваций, в рамках которых происходит кристаллизация нескольких направлений развития.

Анализ социально-культурной и образовательной действительности позволяет выделить ряд формирующихся социально-антропологических проектов, задающих ориентиры для модернизации образования в ближайшие 20 лет [11, 18]:

- в странах новой индустриализации социально-антропологическим проектом становится «Человек функциональный» – человек, способный выполнять определенные функции, готовый включаться в индустриальное производство и осваивать городской образ жизни;

- в странах с формирующимся постиндустриальным укладом это «пакет» социально-антропологических проектов: «Человек креативный», «Человек мобильный», «Человек-оператор». Данные проекты будут обеспечивать научно-технологическое лидерство этих стран, способность участвовать в модернизационных изменениях для одних групп населения; возможность трудоустройства на «операторские» места (в сектор услуг и обеспечивающих производств) для других групп населения.

В сложной, мозаичной действительности социально-антропологических проектов современности есть также консервативные проекты, например, антропологические практики ислама. Своеобразный антропологический проект может быть реализован в Японии, «собирающей» традиционные ценности мастерства, совершенства, дисциплины и новые ценности высокотехнологичной деятельности и креативности. Сильной стороной данных проектов в сравнении с проектами «Человек-оператор», «Человек мобильный», «Человек креативный» является наличие трансцендентных установок и ограниченная, подчиненная прагматичность. Вполне возможно, что ключевым дефицитом в будущем станет дефицит жизненных смыслов, и тогда религиозно-антропологические проекты получат определенное преимущество.

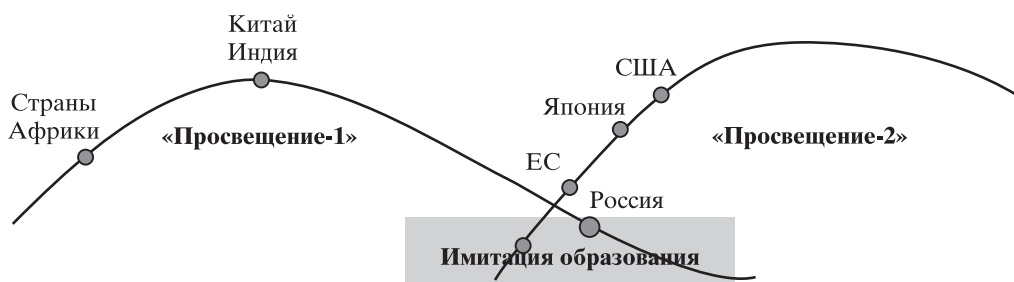
Для России опасной является центрация на ценностях «сходящего со сцены» антропологического проекта «Человек знающий» (проекта «Просвещение») с акцентом на естественно-научное и инженерно-техническое знание, в свое время послужившее основой индустриального прорыва страны. Подобная центрация и формирование ложных целей приведут к потере темпа в процессах модернизации высшего образования и страны в целом. Такой сценарий вероятен, поскольку часть образовательной бюрократии и профессионального научно-образовательного сообщества ориентированы на восстановление «лучшего в мире образования» по советской модели.

7. Фальсификация и имитация образования как «симптом эпохи перехода»

Как было отмечено ранее, содержание, педагогическая парадигма и институциональное оформление высшего образования несут отчетливый отпечаток социально-антропологического проекта «Просвещение», связанного с масштабными преобразованиями общества – индустриализацией, урбанизацией, сопутствующими культурными, демографическими и другими изменениями. В развитых странах, завершивших индустриальный переход, проект «Просвещение» оказался завершенным, а связанные с ним смыслы и «пафосы» выс-

шего образования – исчерпанными. В силу значительной неравномерности уровней социально-экономического развития различных стран некоторые из них (из крупных – Китай, Индия) в настоящее время лишь входят в эпоху интенсивного индустриального развития и, соответственно, переживают все феномены, характерные для Просвещения (включая растущую значимость образования и высокие вложения ресурсов общества и отдельных индивидов в образование, в том числе высшее).

Можно ожидать, что в странах-лидерах на волне постиндустриального перехода возникнет «Просвещение-2», сходное с «классическим» Просвещением в плане высокой значимости познания и образования, но ставящее целью уже не массовую грамотность, а массовость исследовательской и проектной компетентности людей.



Две «волны» Просвещения: «Просвещение-1» и «Просвещение-2»

Представленная на рисунке схема отражает две «волны» Просвещения: «Просвещение-1», связанное с индустриальным переходом, и «Просвещение-2», связанное с постиндустриальным переходом. Соответственно «новые индустриальные гиганты» Китай и Индия захвачены в настоящее время «волной» «Просвещения-1», а страны ЕС, Япония, США начинают разворачивать «Просвещение-2» (еще не достигшее масштабов «Просвещения-1», но имеющее ряд четко различимых проявлений).

Особый интерес представляет на данной схеме переходная зона – индустриальный переход и «Просвещение-1» завершены, а постиндустриальный (или «когнитивный») переход и «Просвещение-2» еще не начаты. Образование, общее и высшее, переживает в этот переходный период системный кризис, связанный с утратой целевых и смысловых рамок, неактуальностью содержания образования, неадекватностью его технологий и форматов. Размываются смыслы и сверхзадачи деятельности преподавателей, падает их социальный статус, снижается престиж профессии. Кризис высшей школы широко обсуждается в странах Европы, США [24]; в особенности выраженным он стал в России, поскольку за деиндустриализацией не последовало создания масштабной и развитой сервисной экономики и тем более «экономики знаний».

Проявлением данного кризиса является принимающая массовый характер имитация и фальсификация образования: «студенты делают вид, что учатся, преподаватели делают вид, что учат» [2]. Снижается качество образования, личный смысл образования редуцируется к получению диплома. Проводимые в настоящее время социологические исследования высшей школы в России обнаруживают большие масштабы списывания и плагиата при написании

контрольных, курсовых и дипломных работ, «покупки» зачетов и экзаменов и т.д., фактическое превращение очного дневного обучения в заочное вследствие трудоустройства большинства студентов [27].

Попытки «борьбы» с проявлениями кризиса в высшем образовании административными мерами без глубоких системных изменений (затрагивающих функции высшей школы в обществе, ее связи и взаимодействия с другими институтами, сверхзадачи ее деятельности, реальные позиции и установки студентов, преподавателей, исследователей, управленцев) приводят лишь к появлению дополнительного, надстроенного «слоя» фальсификации и имитации. Это имитация реформ, имитация управления развитием: «администраторы делают вид, что руководят модернизацией, преподаватели делают вид, что модернизируют исследовательский, образовательный процесс и т.д.». Предпринимаются различные «модные нововведения», например, внедряются балльно-рейтинговые системы, менеджмент качества и т.п., которые очень часто сводятся к появлению дополнительных регламентов, «записей» и т.д., не оказывая влияния на реальное качество результатов образования.

При исследовании вариантов возможного будущего высшей школы в России тема «фальсификации и имитации» в деятельности высшей школы не может игнорироваться. Однако преодоление (или снижение уровня) имитации и фальсификации не является «внутренним делом» высшей школы, искомые управленческие и политические решения должны затрагивать экономику и общество в целом.

8. Высшая школа перед выбором

В ближайшие 3–5 лет высшая школа в России должна совершить несколько важных выборов, которые будут определять ее долгосрочную перспективу и то, какой она станет через 15–20 лет [7, 8].

В настоящее время активно продвигается точка зрения, что Россия является «переобразованной» страной – в ней слишком много людей с высшим образованием, для которых нет соответствующих рабочих мест. При этом утверждается, что государственные расходы на образование становятся тяжелым бременем для российского бюджета. В качестве решения предлагается масштабная «оптимизация» высшей школы, включающая сокращение бюджетных расходов, сокращение числа бюджетных мест в вузах (бесплатного обучения), укрупнение вузов с целью сокращения расходов на управленческий аппарат и на содержание вузовской инфраструктуры.

В качестве стратегической перспективы предлагается «подстраивание» системы высшего профессионального образования под современное состояние российской экономики, в которой доминирует сырьевой сектор, продолжают сворачиваться секторы высокотехнологичных производств, фактически блокировано развитие предпринимательства (малого и среднего бизнеса). Таким образом, предлагается зафиксировать сырьевой вектор развития России в качестве стратегического на продолжительную перспективу.

Альтернативной стратегией развития высшего образования является трансформация высшей школы России для решения задач постиндустриального перехода, формирования сектора «экономики знаний» и движения к ког-

нитивному обществу, формирования новых конкурентных преимуществ страны. При этом глубокая трансформация высшей школы не будет сводиться к «сокращению и упрощению», а будет направлена на изменение содержания и форматов образования в соответствии с задачами экономического и социокультурного развития страны.

Фактически речь идет о стратегии возвращения высшей школе функции ключевого института развития страны, обеспечивающего решение задач экономического, социального и культурного развития. При этом вне зависимости от складывающегося выбора будет нужно преодолевать ситуацию, когда «фальсификации и имитации» широко распространены в сфере высшего образования.

В первом случае – «сырьевая перспектива» – необходимо будет идти по пути прагматизации и компактизации высшего образования. Профессиональное образование будет включать: 1) общекультурную компоненту, необходимую для формирования социальной адекватности молодежи и для дальнейшей (при необходимости) перепрофессионализации; 2) компактную профессиональную компоненту, достаточную для подготовки персонала, ориентированного на выполнение определенного перечня функций⁵. Подобная прагматизация и компактизация характерна для трехлетнего бакалавриата в ряде стран Европы.

Во втором случае – «постиндустриальная перспектива» – нужно будет идти по пути выработки политическими элитами, обществом, бизнесом странового проекта «Будущее России», охватывающего экономику, социальную сферу, науку, образование. При этом нужен будет upgrade системы социально-политического управления, включая обновление общественного договора [16]; осуществление выборочной модернизации традиционных индустриальных отраслей; «запуск» ограниченного числа новых, конкурентоспособных секторов экономики; формирование сектора современных исследований и разработок для внутреннего и внешнего рынков.

Важно, что такой страновой проект придаст ценность и прагматический смысл высшему образованию, избыточному по отношению к текущему состоянию экономики. При этом высшая школа будет строиться как работающая на будущее в двух взаимосвязанных аспектах: 1) подготовка кадров для будущего, 2) исследования и разработки для развертывания странового проекта.

В этом случае фальсификация и имитация в сфере высшего образования преодолеваются за счет разделяемого обществом (и воспринимаемого как реалистичный) образа будущего, задающего как ориентиры для содержания и технологий образования, так и личную мотивацию учащихся. Энергетика странового проекта позволяет сохранить «трансцендентный», не утилитарный смысл образования, сохранить в его содержании мировоззрение и научные картины мира, сложные формы мышления и деятельности. Такое кажущееся избыточным образование оказывается уместным и с точки зрения общества (готового идти на издержки), и с точки зрения обучаемых.

⁵ Точно так же, как завершение аграрной фазы не привело к исчезновению сельского хозяйства, оно превратилось из ведущей, определяющей деятельности в частную, определяемую, подчиненную по значению.

Литература

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Пер. с англ. В.Л. Иноземцева (ред. и вступ. ст.). М.: Academia, 1999. 956 с.
2. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030 / Аналитический доклад; под ред. В.С. Ефимова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 184 с.
3. Бэкон Ф. Новый Органон / Соч. Т. 2. М.: Мысль, 1972. 574 с.
4. Выбор профессии: чему учились и гдегодились? / В. Гимпельсон, Р. Капелюшников, Т. Карабчук, З. Рыжикова, Т. Биляк: Препринт WP3/2009/03. М.: ГУ ВШЭ, 2009. 64 с.
5. Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива // Иное. Хрестоматия российского самосознания. М.: Аргус, 1995. Т.2. 199 с.
6. Генисаретский О.И. Навигатор: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002. 528 с.
7. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Будущее высшего образования в России: экспертное видение // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 4 (74). С. 52–64.
8. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Высшее образование в России: контуры будущего // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 4 (68). С. 6–17.
9. Кузьминов Я.И. Наши университеты // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3. С. 8–17.
10. Любимов Л.Л. Угасание образовательного этоса // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 199–210.
11. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
12. Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. М.: АСТ; Terra Fantastica, 2007. 619 с.
13. Попов А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Томск: Бия, 2008. 279 с.
14. Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада Российской Федерации / Доклад Фонда «Центр стратегических разработок «Северо-Запад». СПб., 2005. 187 с.
15. Розин В.М. Философия образования: этюды-исследования. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2007. 576 с.
16. Россия XXI века: образ желаемого завтра. М.: Экон-Информ, 2010. 66 с.
17. Смирнов С.А. Чертов мост. Введение в антропологию перехода. Новосибирск: ЗАО ИПП «ОФСЕТ», 2010. 492 с.
18. Тоффлер Э. Третья волна / Пер. с англ. П.С. Гуревича (ред. и вступ. ст.). М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 784 с.
19. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991. С. 195–206.
20. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1992. С. 16–200.
21. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. 154 с.
22. Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open Univ. Press, 1999. 128 p.
23. Global Monitoring Report on EFA (Education for All). – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010. 45 p.
24. Readings B. The university in ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 304 p.
25. Галушкина М., Княгинин В. Массовое, гибкое и интернациональное // Эксперт. 2005. 43(489) [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.expert.ru/printissues/expert/2005/43/43ex-obraz>

26. Градировский С. Таблица типов регионов РФ. Взгляд из пространства человеческих ресурсов // Русский архипелаг. 2009 [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?lib-rary=1555>
27. Кузьминов Я.И. Профессиональное образование в России // Конференция НЭО, 21 декабря 2010 [Электрон. ресурс]. URL: <http://opec.hse.ru/data/2011/01/13/1233287037/kuzuя.ppt>
28. Сафонова М.А. Есть ли у российских университетов шансы на интернациональном рынке образовательных услуг? // ПОЛИТ.РУ. 2011. № 10/10. [Электрон. ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2011/10/10/safonova>

Bibliography

1. Bell D. Grjaduwee postindustrial'noe obwestvo: Opyt social'nogo prognozirovaniya / Per. s angl. V.L. Inozemceva (red. i vstup. st.). M.: Academia, 1999. 956 p.
2. Buduwee vysshej shkoly v Rossii: jekspertnyj vzgljad. Forsajt-issledovanie – 2030 / Analiticheskij doklad; pod red. V.S. Efimova. Krasnojarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2012. 184 p.
3. Bjekon F. Novyj Organon / Soch. T. 2. M.: Mysl', 1972. 574 p.
4. Vybor professii: chemu uchilis' i gde prigodilis'? / V. Gimpel'son, R. Kapeljushnikov, T. Karabchuk, Z. Ryzhikova, T. Biljak: Preprint WP3/2009/03. M.: GU VShJe, 2009. 64 p.
5. Genisaretskij O.I. Kul'turno-antropologicheskaja perspektiva // Inoe. Hrestomatija Rossijskogo samosoznaniya. M.: Argus, 1995. T.2. 199 p.
6. Genisaretskij O.I. Navigator: metodologicheskie rasshirenija i prodolzhenija. M.: Put', 2002. 528 p.
7. Efimov V.S., Lapteva A.V. Buduwee vysshego obrazovaniya v Rossii: jekspertnoe videenie // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2011. № 4 (74). P. 52–64.
8. Efimov V.S., Lapteva A.V. Vysshee obrazovanie v Rossii: kontury buduwego // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2010. № 4 (68). P. 6–17.
9. Kuz'minov Ja.I. Nashi universitety // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2007. № 3. P. 8–17.
10. Ljubimov L.L. Ugasanie obrazovatel'nogo jetosa // Voprosy obrazovaniya. 2009. № 1. P. 199–210.
11. Ogurcov A.P., Platonov V.V. Obrazy obrazovaniya. Zapadnaja filosofija obrazovaniya. XX vek. SPb.: RHGI, 2004. 520 p.
12. Pereslegin S.B. Samouchitel' igry na mirovoj shahmatnoj doske. M.: AST; Terra Fantastica, 2007. 619 p.
13. Popov A.A. Filosofija otkrytogo obrazovaniya: social'no-antropologicheskie osnovaniya i institucional'no-tehnologicheskie vozmozhnosti. Tomsk: Bija, 2008. 279 p.
14. Postindustrial'nyj perehod v vysshem obrazovanii Rossii: na primere analiza razvitiya rynka obrazovatel'nyh uslug Severo-Zapada Rossijskoj Federacii / Doklad Fonda «Centr strategicheskikh razrabotok «Severo-Zapad». SPb., 2005. 187 p.
15. Rozin V.M. Filosofija obrazovaniya: jetjudy-issledovaniya. M.: Moskovskij psihologosocial'nyj institut; Voronezh: Modjek, 2007. 576 p.
16. Rossija XXI veka: obraz zhelaemogo zavtra. M.: Jekon-Inform, 2010. 66 p.
17. Smirnov S.A. Chertov most. Vvedenie v antropologiju perehoda. Novosibirsk: ZAO IPP «OFSET», 2010. 492 p.
18. Toffler Je. Tret'ja volna / Per. s angl. P.S. Gurevicha (red. i vstup. st.). M.: ООО «Firma «Izdatel'stvo AST», 1999. 784 p.
19. Habermas Ju. Ponjatie individual'nosti // O chelovecheskom v cheloveke. M.: Politizdat, 1991. P. 195–206.
20. Wedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (metodologicheskij analiz) // Pedagogika i logika. M.: Kastal', 1992. P. 16–200.
21. Wedrovickij P.G. Ocherki po filosofii obrazovaniya. M.: Ped. centr «Jeksperiment», 1993. 154 p.

22. *Barnett R.* Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open Univ. Press, 1999. 128 p.
23. Global Monitoring Report on EFA (Education for All). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010. 45 p.
24. *Readings B.* The university in ruins. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 304 p.
25. *Galushkina M., Knjagin V.* Massovoe, gibkoe i internacional'noe // Jekspert. 2005. 43(489) [Elektron. resurs]. URL: <http://www.expert.ru/printissues/expert/2005/43/43ex-obraz>
26. *Gradirovskij S.* Tablica tipov regionov RF. Vzgljad iz prostranstva chelovecheskih resursov // Russkijarhipelag. 2009 [Elektron. resurs]. URL: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?lib-rary=1555>
27. *Kuz'minov Ja.I.* Professional'noe obrazovanie v Rossii // Konferencija NJeO, 21 dekabnja 2010 [Elektron. resurs]. URL: <http://opec.hse.ru/data/2011/01/13/1233287037/kuzya.ppt>
28. *Safonova M.A.* Est' li u rossijskih universitetov shansy na internacional'nom rynke obrazovatel'nyh uslug? // POLIT.RU. 2011. № 10/10. [Elektron. resurs]. URL: <http://polit.ru/article/2011/10/10/safonova>