

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.О. Труфанова, О.Р. Яновская

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль института образования в современном обществе, характеризуемом как «общество знаний». Авторы рассматривают историю понятий «информационное общество» и «общество знаний», демонстрируют различие понятий «информация» и «знание» и показывают, как в связи с возникновением нового типа общества трансформируется институт образования. Анализируя документы ЮНЕСКО, связанные с идеей общества знаний, авторы анализируют основные инновационные составляющие института образования — такие как «обучение в ходе всей жизни», «электронное обучение», концепция «научиться обучаться». В связи с последней предлагается рассмотреть роль философии для детей как способа развития когнитивных способностей, увеличения гибкости мышления, обучения продуктивному диалогу с другими точками зрения. Показывается, что подобные занятия в детстве могут оказать положительное влияние на способность к обучению и многократному переобучению в течение дальнейшей жизни, тогда как современная система образования готовит узких специалистов, не способных к дальнейшему переобучению в процессе их трудовой деятельности.

Завершается статья критическим анализом связанных с указанной проблематикой современных процессов в российской образовательной системе, прежде всего — в высшей школе, в том числе связанных с возникновением новой формы научно-образовательного учреждения — научно-исследовательских университетов.

Ключевые слова: педагогика, образование, высшая школа, общество знаний, информационное общество, интеллектуализация, информатизация, философия для детей, критическое мышление, знание.

Современное общество часто называют «информационным обществом» или «обществом знаний». «Общество знаний» (knowledge society) является более поздним термином: если для информационного общества наиболее важной 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 об образовании и о трансформациях, которые должно претерпеть высшее образование.

Информационное общество и общество знаний

Термин «информационное общество» приписывается профессору Токийского университета Ю. Хаяши, хотя он являлся скорее его популяризатором в начале 1960-х гг., так как похожие термины возникают раньше. Еще в

1940-х гг. австралийский экономист А. Кларк¹ писал о перспективе общества информации и услуг, а в 50-х американский экономист Ф. Махлуп² говорил о наступлении информационной экономики. Информационное общество определяется японскими учеными как общество, в котором процесс компьютеризации предоставит людям доступ к надежным источникам информации и, за счет автоматизации производства, избавит их от рутинной работы. В производстве будет делаться ставка на «информационно емкий» продукт и основные затраты будут зависеть от инновационных технологий, проектно-конструкторских работ и маркетинга. Именно производство информационного продукта, а не продукта материального должно стать движущей силой образования и развития общества. Хотя идеи, связанные с концептом информационного общества

¹ Clark C. The Conditions of Economic Progress. L., 1957.

² Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, 1962.

развивались японскими учеными исключительно с ориентировкой на экономическое развитие Японии, вскоре термин, перенятый западными учеными, приобретает глобальный характер. В 1970 г. выходит работа З. Бжезинского «Между двумя эпохами: роль Америки в технотронной эре», в которой он высказывает идею, что судьбы мира должна решать организация стран, наиболее научно-технически развитых. Общество будущего по Бжезинскому — это «технотронное» общество, где культура, психология, общественное сознание и экономика определяются влиянием технологии и электроники, особенно в области компьютеров и связи.

Особую роль в становлении концепта информационного общества играют работы Д. Белла, автора концепции постиндустриального общества³, которая тесно связана с идеей общества информационного⁴. Основным признаком постиндустриального общества является развитие науки, однако на первое место в постиндустриальном обществе выходит человек. Индустриальное производство становится неразрывно связанным с ценностными составляющими культуры. Человеческие ценности создают новые социальные тенденции, особенно в области получения и использования информации. Кто более причастен к информационным благам, тот глубже задействован в управлении обществом.

Как можно судить из работ Белла и других западных теоретиков информационного общества, на смену обществу индустриальному, основанному на производстве материальных благ, приходит общество, основанное на производстве информации. Продуктивность информационного сектора экономики становится более важной, чем продуктивность сектора товаров и услуг в привычном понимании. Сама информация начинает рассматриваться и как товар и как услуга, однако возникает сложность экономической оценки информационных благ. Еще один американский мыслитель — публицист-футуролог Э. Тоффлер в своих работах 1970-1990-х гг. пишет о предстоящем переходе к «третьей волне» (первые две «волны» — это аграрная и индустриальная цивилизации). Цивилизация третьей волны, которую

сам Тоффлер называет «практопией» (т.е. практической утопией) характеризуется политическим многообразием и всеобщим участием в принятии решений. Распространение знаний разрушает представительную демократию и создает «мозаичную демократию», опирающуюся на индивида. Один из основных принципов «практопии» — принцип полупрямой демократии — с помощью техники и нового уровня знаний граждане сами могут принимать политические решения. В число лиц, принимающих наиболее важные решения, в связи с усложнением информации, помимо бюрократов включаются еще и ученые, и практические специалисты. Таким образом, в тоффлеровской «практопии» наука и научное сообщество играют очень важную роль⁵.

В мировом масштабе происходит размежевание между постиндустриальными информационными обществами (развитыми обществами Запада, прежде всего), которые занимаются 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 продолжают оставаться индустриальными, промышленными.

Уже в рамках понятия информационного общества в 1990-х гг. возникает новый термин — «общество знания» (knowledge society). Этот термин часто используют как заменяющий термин «информационное общество», он распространен в определенных академических кругах, в частности, активно используется ЮНЕСКО. 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, 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

³ Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. N.Y., Basic Books, Inc., 1973. На рус. яз.: Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Пер. под ред. В.Л. Иноземцева: М., 1999.

⁴ Bell D. The Social Framework of the Information Society. Oxford, 1980. На рус. яз.: Белл Д. Социальные рамки информационного общества. Сокращ. перев. Ю.В. Никуличева // Новая технократическая волна на Западе / Под ред. П.С. Гуревича. М., 1988.

⁵ Тоффлер Э. Третья волна. М., 2010.

worker)⁶, т.е. такой работник, который является специалистом в определенной сфере знания и именно в такой сфере представляет интерес для бизнеса. В 1960-е Р. Хатчинс предлагает термин «обучающееся общество» (learning society)⁷, который вслед за ним использует Т. Хусен⁸. Однако широко этот термин начинает применяться лишь в 1990-е гг., в работах Н. Штера⁹, Р. Манселл и У. Вен¹⁰ и др. Достаточно быстро этот термин становится популярным как в западной, так и в отечественной философии. Некоторые ученые применяют также термин «цивилизация знания»¹¹.

Идеи, выдвигаемые учеными в связи с концептом «общества знания» граничат с утопическими, поскольку выдвигаемый 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. придет новое понимание науки — сама наука переродится «в одну из отраслей хозяйственно-производственной деятельности, обслуживающей экономико-технологические нужды будущего «информационного общества»»¹². Он же уточняет смысл понятий «информация» и «знание». Современные технологии обеспечивают создание мощных посредствующих технических систем, обеспечивающих передачу, обработку и хранение информации о мире. Таким образом, объем информации существенно возрастает количественно. Знание же — это всегда нечто, что выражено таким образом, чтобы быть понятным Другому. Таким образом, заключает

Пружинин, в «цивилизации знаний» необходимо стремиться к консолидации современного сообщества ученых, преодолевая «прагматизирующие» процессы происходящие в науке.

В 2005 году вышел всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания»¹³. В докладе предлагается говорить об «обществах знаний» (во множественном числе), поскольку «не существует какой-то единой модели, которую можно «поставить под ключ» и которая отражала бы культурное и языковое многообразие, которое одно только и может позволить каждому человеку ориентироваться и найти свое место при нынешних стремительных изменениях»¹⁴. В докладе отмечается тот факт, что, несмотря на важность мультимедийных средств и Интернет в обществе знаний, нельзя пренебрегать не только старыми медийными средствами, но и школой, поскольку большинство населения мира по-прежнему «испытывает нужду в книгах, школьных учебниках и острейшую нехватку преподавателей, а уж потом нуждается в компьютерах и доступе к Интернету»¹⁵. Важную роль в глобальных образовательных процессах играет изучение языков — как родных, с целью их сохранения и сохранения национальных культур, так и английского, как основного языка-посредника для доступа к мировой системе знаний.

Важнейшим является разграничение понятий знания и информации. Информация является инструментом, формой знания, но сама по себе знанием не является. В информационном обществе она превращается в один из наиболее ценных видов товара, который продается на определенном рынке, тогда как знание (за исключением отдельных отраслей — например, оборонных тайн и т.д.) по праву принадлежит всем. В современном обществе чрезмерный вес придается именно информации, но не знанию. Таким образом, хотя за счет внедрения новых технологий мы вступили на путь формирования информационного общества, однако до обществ знаний еще далеко. Даже при максимальной чистоте передачи информации, ключевым является вопрос ее восприятия и осмысления. И пока в мире не будут достигнуты равные возможности в области образования, развития способностей здорового и критического восприятия информации, пока все не достигнут равного уровня компетентности в вопросах сортировки, анализа информации, она

⁶ Drucker P. Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" world. N.-Y., 1959.

⁷ Hutchins, R.M. The Learning Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.

⁸ Husén T. The Learning Society. London, Methuen, 1974; The Learning Society Revisited. Oxford, Pergamon Press, 1986.

⁹ Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Suhrkamp, 1994; Knowledge Societies. Sage, 1994.

¹⁰ Mansell R., Wehn U., (eds.) Knowledge societies: information technology for sustainable development. Oxford, Oxford University Press, 1998.

¹¹ Пружинин Б.И. Наука и эпистемология в «цивилизации знания» // Эпистемология: перспективы развития. М., 2012. С. 189-198.

¹² Там же. С. 194.

¹³ К обществам знания. ЮНЕСКО, 2005.

¹⁴ Там же. С. 19.

¹⁵ Там же. С. 20.

будет оставаться лишь набором не всем понятных сведений, но не знанием. Ключевой проблемой становится вопрос о возможности отличия полезной информации от бесполезной, необходимость справиться с информационными потоками, стремящимися захлестнуть современного человека.

Рост числа пользователей Интернета идет достаточно стремительно. Если в 1995 г. количество пользователей составляло не более 3% мирового населения, то в 2003 г. оно превысило 11%, а в 2011 г. достигло почти 30%. Однако абсолютное большинство пользователей Интернета сосредоточено в развитых странах, что приводит к ситуации «цифрового разрыва», который в свою очередь ведет к дисбалансу в сфере знаний и тому, что ЮНЕСКО называет «когнитивным разрывом». Для преодоления этого разрыва необходимо обеспечить условия для приобщения более широких слоев населения, прежде всего, к образованию, к развитию навыков критического мышления, а лишь затем — к Интернету и прочим техническим благам. Прежде чем получить доступ к той бесконечной информационной базе данных, которую представляет собой Интернет, необходимо, чтобы человек получил навыки обращения с информацией, навыки превращения информации в знание. И в связи с этим особенно остро на пути к «обществу знаний» встает вопрос об обеспечении всеобщего доступа к образованию.

О всеобщей доступности образования

К одному из трех основополагающих прав человека, которые должны соблюдаться в обществе знаний, относится право на бесплатное базовое образование с постепенным переходом к бесплатному образованию на всех уровнях (статья 26 Всеобщей декларации прав человека и статья 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах). В рамках стремления к обеспечению реализации этих прав в ходе Всемирного форума по образованию в Дакаре (26-27 апреля 2000 года) международным сообществом было поставлено шесть основных задач в сфере образования, подлежащих решению к 2015 году и касающихся базового образования:

«1. Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей;

2. Обеспечение того, чтобы к 2015 г. все дети, в частности девочки, дети из неблагополучной

среды и из этнических меньшинств, имели доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и могли его завершить;

3. Обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения, приобретения необходимых жизненных навыков и опыта;

4. Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление на основе справедливости всем взрослым доступа к базовому и непрерывному образованию;

5. Ликвидация к 2005 г. гендерного разрыва в начальном и среднем образовании, достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования, уделение особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и обеспечению равных шансов на его завершение;

6. Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении чтения, письма, счета и важнейших навыков, необходимых в повседневной жизни»¹⁶.

К сожалению, по современным данным, очевидно, что поставленные задачи в 2015 г. реализованы не будут. Все еще сохраняется существенный гендерный дисбаланс, во многих странах дорога к образованию, особенно к высшему, для женщин по-прежнему закрыта, даже если формально официальные документы «гарантируют» право на получение образования для всех. И даже в наиболее богатых странах, где обеспечение населения образованием достигает максимума, процент людей, не обладающих достаточными знаниями и навыками для активного участия в социальной жизни, может достигать четверти всего населения. Охват же населения высшим образованием составляет в развитых странах (по данным 2002 года) около 60% (в странах Европы), 55% (в Северной Америке), тогда как в странах Латинской Америки он составляет всего 29%, а в большинстве прочих развивающихся стран — около 4%. Следует отметить, что Россия относится к странам с наибольшим охватом населения высшим образованием (больше 55%).

Несмотря на неоднократно подчеркиваемую ЮНЕСКО необходимость обеспечения свободного до-

¹⁶ Там же. С. 71, 73.

ступа к образованию для всех граждан всех стран, 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 (в том числе 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. И хотя формально шансы на поступление в любой вуз для всех равны, фактически дети малоимущих граждан, ученики непрестижных школ шансов получить наилучшее высшее образование практически не имеют. Таким образом, существующая система образования закрепляет социальное неравенство.

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. 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, 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. 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.

«Научиться обучаться» — основная задача современного образования

В обществе знаний важнее всего «научиться учиться». Такая образовательная концепция была выдвинута еще в Докладе «Учиться существовать: мир образования сегодня и завтра», подготовленном в 1972 г. Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию под председательством Эдгара Фора, в котором отмечается, что «образование более не является привилегией какой-либо элиты, ни фактом принадлежности к какой-либо возрастной категории: оно скорее всего относится ко всему сообществу в целом и к продолжительности существования индивидуума»¹⁹.

Современное общество характеризуется тем, что появление инноваций и новых знаний очень быстро внедряется в образовательные программы средней и высшей школы, никогда ранее этот интервал не был столь коротким. Культура теперь основывается не на традиции и воспроизводстве, а на постоянном творчестве и обновлении.

В инновационных обществах будет меняться содержание образования. Будет необходима постоянная переквалификация с целью успеть за инновационными процессами. Если сейчас диплом об образовании является документом определенной социальной квалификации, то инновационная культура приведет

¹⁷ Меликян А.В. Достижение справедливости в высшем образовании стран ОЭСР // Вестник международных организаций. Образование, наука, новая экономика. 2010. № 3. С. 34.

¹⁸ Бикбов А. Судьба университета // Культиватор. 2011. № 3. С. 12.

¹⁹ К обществам знания. ЮНЕСКО, 2005. С. 59.

к тому, что эти дипломы будут иметь сроки годности, поскольку инновации будут постоянно требовать формирования новых компетенций. На этом основывается экономика «человеческого капитала». «Человеческий капитал определен как «знание, навыки и другие признаки, воплощенные в людях, которые относятся к деловой активности». Они облегчают создание личного, социально-экономического благосостояния. Это обычно отражается на образовании человека, опыте и определенных особых навыках. Современные рабочие обязаны быть мультиквалифицированными и очень приспособляемыми, чтобы соответствовать изменяющимся требованиям рынков и потребностям производства»²⁰. Для достижения идеалов общества знаний необходимо отказаться от концепции «готовых к употреблению» знаний. Для этого, утверждает ЮНЕСКО, было бы полезно на ранних стадиях обучения вводить изучение минимум двух иностранных языков, для развития способности восприятия иных культур.

Фундаментальные знания, которым должны обучаться все, «должны включать язык, когнитивные способности исследовательского типа (опыты), математику (исчисление, поиск закономерностей, причины и следствия), фидуциарные способности (согласие с правилами культуры) и подчинение социальным правилам, способности к физическому труду и художественные (рисунок, скульптура, музыка и т.д.)»²¹. Если вовремя не приступить к обучению этим знаниям, то соответствующие способности могут не развиться вовсе. В связи с техническим прогрессом и инновациями основной задачей становится не столько дать определенный набор знаний, сколько «научить обучаться». «*Научиться обучаться* означает научиться размышлять, сомневаться, как можно скорее приспособляться, уметь обращаться к своему культурному наследию, соблюдая при этом общность мнений: вот основа существования обществ знания»²².

ЮНЕСКО отмечает важность когнитивных наук и необходимость их связи с образовательными процессами. Важно установить связь между науками о нервной системе и психологии с науками, касающимися образования и педагогики. Таким образом, из-

начально будет происходить передача знаний между учеными и преподавателями, а затем только — между преподавателями и обучаемыми.

Определенную трудность составляет система оценки знаний. В современных образовательных системах присутствует тенденция к использованию единиц измерения и шкал в применении к стандартизированным знаниям, одна единица измерения (как, например, «кредитные» единицы в Болонской системе) соответствует определенному объему знаний. Иногда такие измерения зависят, например, от скорости решения задач, т.е. по сути качественный критерий превращается в количественный. Таким образом, предпочтение отдается беглому ознакомлению со знанием, краткому изложению, ведущему кратчайшим путем к получению знания, а не глубокому анализу. Результатом подобных тенденций становится распространение «тестовой» формы проверки знаний, что крайне усугубляет ситуацию, поскольку подобное «быстрое» освоение знаний не приведет к приобретению навыка к обучению, не «научит учиться».

Еще одним моментом, который предлагает учитывать ЮНЕСКО, является описание других форм интеллекта помимо логико-математического и лингвистического, на освоении которых строились все существовавшие ранее системы обучения. Сейчас принято говорить об эмоциональном, телесном, пространственном, межличностном, внутреннем и натуралистическом интеллектах. Эти формы интеллекта необходимо учитывать, поскольку у разных индивидов они развиты в разной степени, и в процессе обучения необходимо учитывать эти индивидуальные особенности. Так, развитие творческих способностей необходимо в том числе и для процесса «научения обучаться».

Философия для детей как способ развития когнитивных способностей

В рамках концепции «научиться обучаться» важную роль играет инициатива преподавания философии детям. Она описана в исследовании ЮНЕСКО о преподавании философии в мире на разных уровнях образования²³. В 1989 году ООН была принята конвенция о правах ребенка, где упоминалось «право свободно выражать свои взгляды» (статья 12), «право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и пере-

²⁰ Коклан Д., О'Коннел Дж., Мерфи И. Знания, инновации и творческий потенциал как основа экономического развития в XXI в. // Вестник международных организаций. Образование, наука, новая экономика. 2010. № 3. С. 26.

²¹ К обществам знания. ЮНЕСКО, 2005. С. 63-64.

²² Там же. С. 64.

²³ Philosophy. A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO, 2007.

давать информацию и идеи любого рода» (статья 13) и «свобода мысли» (статья 14). Основываясь на этих статьях, эксперты ЮНЕСКО приняли решение, что с детьми можно и необходимо заниматься зачатками философии, переводя ее на доступный для них язык. До этого времени вопрос о преподавании философии маленьким детям специально в ЮНЕСКО не рассматривался, хотя основополагающая работа в этом направлении вышла в 1969 г. — это было «Открытие философии»²⁴ М. Липмана.

Первый и главный вопрос — а можно ли и нужно ли преподавать философию детям? Такие философы как Карл Ясперс или Мишель Онфре полагали, что детей с их постоянным задаванием вопросов можно считать «спонтанными философами». Другие же, например Декарт, считают, что заниматься философией означает как раз оставлять детство позади, расставаться с ним. Так какой же возраст будет «правильным» для философии?

Жан Пиаже считал, что развитие логического мышления начинается лишь с 10-12 лет. Однако Липман написал свои «философские рассказы» для детей всех возрастов. Современные психологи развития опровергли выводы Пиаже, предполагая, что детские познавательные способности намного шире, чем предполагалось ранее. Записанные в детских группах беседы показали, что дискурсивные способности и способности к «микро-экспертизе» появляются у детей в очень раннем возрасте.

Часто возникает опасение, а не слишком ли рано мы пытаемся втянуть детей в философский диалог, готовы ли они к этому, не лишаем ли мы их детства, заставляя размышлять о сложности и трагичности мира. АРС²⁵ призывает не мифологизировать излишне детство, обращая внимание на то, что многие дети с самых ранних лет переживают тяжелые ситуации — от самых ужасных до таких обыденных как развод родителей. Философское осмысление проблем позволит отвлечься от непосредственного переживания негативных эмоций и превратит их в объект вдумчивого размышления. Кроме того, когда такие философские занятия проводятся в коллективе, ребенок перестает ощущать себя экзистенциально одиноким, осознавая, что вокруг него другие люди тоже сталкивались с подобными проблемами, которые волнуют его.

²⁴ Lipman M. *Discovering Philosophy*. 1st edition, New York: Appleton Century Crofts, 1969; 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977.

²⁵ Так сокращенно от англ. "Philosophy for Children" принято называть философию для детей.

Философия, хотя и не помогает решить конкретные проблемы, но позволяет найти утешение при встрече с некоторыми из них. Когда мы отвечаем на детские вопросы в области истории, права, техники, науки, мы просто передаем ребенку существующие знания. Но на экзистенциальные вопросы нельзя просто ответить ребенку, они не решаются и всплывают вновь и вновь, стало быть надо, прежде всего, научить ребенка размышлять над ними самому, направить его по пути их постижения. Учителя, таким образом, должны, прежде всего, учить детей думать.

Для пионера Р4С Липмана изучение философии тесно связано с обучением демократическим принципам. Однако, тогда получается, что те дети, которые безразличны к демократии или враждебно к ней настроены, не могут заниматься философией? Речь идет, однако, не о политических режимах. Важно лишь то, что в занятии философией необходим свободный диалог, дискуссия, нацеленная на решение проблем, что основывается на демократических принципах. Ключевым же остается соблюдение ряда прав человека и прав ребенка, и в данном случае, прежде всего, права на философию и философствование.

Преподавание философии прежде всего в форме дискуссий представляется крайне важным, здесь подчеркивается связь языка и мышления, потому именно в диалоге, подбирая слова для аргументации своего мнения, ребенок учится мыслить еще до того, как он учится нормально читать и писать.

Первостепенная роль в обучении детей философии отводится учителям. Они должны так организовать класс, чтобы предоставить всем детям возможность свободно выражать свои мысли. Они должны побуждать детей к диалогу, к дискуссии, к задаванию вопросов и аргументации своих ответов, поскольку если детей не обучить этому, они не будут способны к продуктивной дискуссии и к философии.

Одной из важнейших задач также является оценка влияния преподавания философии детям на их дальнейшее развитие. Насколько это влияние будет действительно плодотворным? Предполагается, что философия, помимо обучения критическому мышлению, должна способствовать гражданскому воспитанию, улучшать речевые навыки детей и их умение вести аргументированную дискуссию. Правда, возникает вопрос, а можно ли эти практики считать философией? Несомненно, развитие критического мышления и дискуссион-

ных навыков полезно для детей, но стоит ли называть это философской практикой? Этот вопрос остается открытым.

Тем не менее, мы можем отметить, что практика преподавания философии детям в дошкольных учебных заведениях и школах разных стран показала, например, что в школах, где она преподавалась, снижался уровень насилия (опыт школ в Брисбене, Австралия), а также повышались академические показатели выпускников по сравнению со школами, где философия не преподавалась. Также отмечалось положительное влияние занятий философией на развитие речи, критического мышления, рациональной аргументации, даже на обучение гражданскому поведению.

Таким образом, философия, преподаваемая в раннем возрасте, может сыграть одну из ключевых ролей в процессе «учиться обучаться», развивая способности критического мышления, способности рассуждения и обоснования своей точки зрения. Принятый прежде всего в российском образовании стандарт преподавания философии в высшей школе, к сожалению, уже не способен в полной мере реализовать эти функции, поскольку к этому моменту механизмы мышления у студентов уже в основном сформированы. Тем не менее, высшее образование (и в том числе изучение философии в его рамках) должны заложить фундамент для еще одной составляющей общества знания — обучения в течение всей жизни.

Обучение в течение всей жизни

Обучение в течение всей жизни — Lifelong learning (LLL) — концепт, предполагающий постоянное развитие знаний и навыков на протяжении всей жизни индивида²⁶. К этому понятию могут относиться как формальные, институционализованные формы обучения, такие как высшее образование, учебные курсы, тренинги и т.п., так и неформальные — т.е. приобретение жизненного опыта. К характеристикам LLL относятся принципы а) обучения в течение всей жизни; б) добровольного обучения; в) самомотивированного обучения. Подобное обучение может служить не только профессиональным, но и личным целям и предполагает активную социальную роль индивида, его личностное развитие, оно повышает

конкурентоспособность индивида на рынке занятости. Следует отметить, что LLL подразделяется на несколько стадий.

Первая стадия (в возрасте до 5 лет) характеризуется в основном неформальным обучением, прежде всего связанным с освоением ребенком мира. Тем не менее, уже в конце этой стадии, в дошкольных учреждениях, используются институционализованные способы обучения, в том числе следует отметить рассмотренную выше инициативу преподавания философии для детей. Основная задача первой стадии обучения — приобретение необходимых познавательных способностей и навыков, которые станут базовыми для дальнейшего процесса обучения и образования в целом. Именно в этом возрасте закладывается фундамент для всего дальнейшего образования и любые «упущенные» моменты здесь неизбежно сказываются на всем дальнейшем обучении индивида.

Вторая стадия (6-24 года) включает в себя основные существующие ныне образовательные институты, от начальной школы до постдипломного образования, аспирантуры. Основные задачи этой стадии — развитие физических, интеллектуальных, социальных, ментальных и эмоциональных навыков, знаний и умений. Помимо образования как получения определенного набора знаний, важную роль на этой стадии играет социализация, обучения навыкам общения с другими людьми.

Третья стадия (25-60 лет) — как правило, связана с неформальным продолжением обучения. Оно осуществляется с помощью взаимодействия с коллегами, использования различных обучающих средств, средств массовой информации, информационных технологий и т.д. Это стадия накопления, прежде всего, жизненного опыта, который возникает в процессе решения различных проблемных ситуаций, возникающих в ходе профессиональной и личной жизни индивида. К институционализированным формам обучения на данной стадии относятся различные курсы повышения квалификации, курсы изучения иностранных языков, тренинги и т.п., которые, как правило, включены в общую систему профессиональной деятельности индивида. Также широко распространены как за рубежом, так и в России институты дистанционного образования, которые позволяют специалистам без отрыва от работы получать дополнительные навыки или восполнять пробелы в образовании.

Четвертая стадия (старше 60 лет) предполагает продолжение обучения ради собственного желания и удовольствия. Как правило, это при-

²⁶ Другие названия этого понятия continuing education, permanent education (непрерывное обучение), или Adult education (образование для взрослых).

нимает форму самообучения. Часто выбираемые предметы для подобного самообучения — это творческие занятия (рисование, рукоделие и т.д.), занятия, связанные с природой (цветоводство, садоводство) и т.д. Достижения определенных результатов после подобного самообучения позволяют индивиду повысить свою самооценку, дают ему возможность продолжать делать свой вклад в общественную жизнь.

Концепция образования в течение всей жизни связана с потенциальной необходимостью для человека несколько раз менять профессию и род деятельности в течение жизни и как следствие — необходимостью переобучения, переквалификации. На данный момент подобного рода образование для взрослых людей выходит за рамки государственного контроля и осуществляется самими предприятиями либо коммерческими учреждениями. В связи с повышением пенсионного возраста во многих странах обучение в старшем возрасте становится все более актуальным.

В России на данный момент не существует единой государственной политики, направленной на решение вопроса развития образования для взрослых. Организуемые предприятиями курсы «повышения квалификации» часто представляют собой лишь формальные мероприятия, на деле ничего не «повышающие» и представляющие собой просто начитывание определенного курса, в результате чего участники получают сертификат о том, что они этот курс прослушали. Тогда как взрослая аудитория требует особого подхода к образовательному процессу, взрослые с большим трудом воспринимают новое, потенциально менее готовы учиться, более консервативны в обучении. С другой стороны, взрослых легче мотивировать к учебе, если дать им понять, что от этого зависит их карьера и их успех на рынке труда.

Для того чтобы обеспечить всем доступ к образованию на протяжении всей жизни, Жак Делор в своем выступлении на Международной комиссии по образованию в XXI веке «предложил ввести кредит времени на образование, своего рода «талон на образование», выдаваемый в конце обязательного школьного образования, который давал бы каждому человеку право на определенное количество лет обучения, которое он может использовать в зависимости от своего выбора, своего личного пути, своего школьного опыта и по удобному для него расписанию. Такое решение было бы особенно эффективным для того, чтобы дать второй шанс тем, кто уходит из формальной школьной системы в 16

или 18 лет. Более того, этот «талон на образование» мог бы стать уместным ответом на одно из главных требований к образованию на протяжении всей жизни, предъявляемых XXI веком: индивидуализация образовательного процесса»²⁷. Однако подобное нововведение потребует государственной поддержки и определенных финансовых вложений. На данный момент эта инициатива остается лишь предложением, попыток ее реализации почти не производится.

Е-обучение

Еще одним концептом, который отмечают как важный для системы образования в обществе знаний, является E-Learning, т.е. электронное обучение или E-обучение, которое иногда называют виртуальным обучением и которое, по сути, становится главной формой дистанционного обучения, существовавшего еще в «доцифровую» эпоху. ЮНЕСКО определяет электронное обучение как обучение, реализуемое с помощью Интернет и мультимедиа. Электронное обучение делает возможным трансформацию образовательного процесса таким образом, что обучаемый и преподаватель могут находиться не только в разных помещениях, но и в разных концах земного шара. Их взаимодействие может разворачиваться как в реальном времени (при использовании современных компьютерных средств связи, подобным программе Skype), так и может быть разнесено во времени — например, преподаватель выкладывает в Сети видеозаписи своих лекций, задания и прочие материалы для обучающихся, а они используют их, пересылают свои решения заданий преподавателю, тот их проверяет и т.д.

Другой составляющей E-обучения является создание электронных учебников, устроенных по принципу уже достаточно распространенного устройства «E-Book» или «электронная книга», т.е. предлагается одно небольшое по размеру и весу устройство, в котором будут содержаться все необходимые учебные тексты. Помимо прочего отмечается безвредность устройства для глаз по сравнению с экраном компьютеров, а также безопасность учебников — они нетравмоопасны, в них нет стекла, которое могло бы разбиться и т.д. Правда, высказываются опасения, что «мелькание» текста при «перелистывании» страниц подобного учебника может вызвать негативные последствия в нервной системе ряда школьников, привести к

²⁷ К обществу знания. ЮНЕСКО, 2005. С. 84. Вставка 4.4.

судорогам или даже эпилептическим припадкам. Однако если с технической точки зрения и с точки зрения удобства они могут представлять собой интерес, то с точки зрения самого образовательного процесса они не представляют собой социальной инновации. По сути, это те же учебники, с той же методологией преподавания, с теми же текстами, задачами и схемами, только представленные в электронном виде.

Одним из существенных плюсов E-обучения является возможность включения в образовательный процесс большего количества различных категорий людей, в том числе людей с психофизиологическими особенностями развития, не имеющими возможности посещать традиционные образовательные учреждения и т.п. Главной отрицательной стороной электронного обучения является отсутствие прямого эмоционального контакта между преподавателем и обучаемым, который во многих случаях является крайне важным для усвоения материала обучаемым. Системы E-обучения вытесняют традиционную модель передачи знания из поколения в поколение и предлагают прямой доступ индивида к обезличенным знаниям. По сути, в своей крайней форме E-обучение не уничтожает человеческое начало в педагогическом процессе, но уничтожает идею установления доверительных отношений между учителем и учеником, что может послужить серьезной проблемой в формировании мотивации к обучению. Если преподаватель (учитель, «мастер» в традиционном обществе) способен создать мотивацию к обучению своим примером, то какую мотивацию может вызвать выложенный в Сети текст или видеопрезентация? Как же будут учитываться индивидуальные особенности обучаемого, если представленный в онлайн-университете материал един для всех пользователей?

Отдельная роль на пути становления общества знания отводится библиотекам. Современное общество знаний в связи с увеличением «точек доступа» к знанию приходит к ситуации отказа от двух монополий — *монополии школы и монополии книги*²⁸. Книга, которая на протяжении многих веков являлась главным символом знания, в связи с развитием цифровых источников информации, постепенно трансформирует свою роль в общественной жизни. О роли книг и культуры чтения много пишут в последнее время, в связи с появлением культуры е-книг. Одной из наиболее интересных работ на эту тему является книга-беседа философа У. Эко и

писателя Ж.-К. Карьера «Не надейтесь избавиться от книг!»²⁹, где авторы доказывают, что книга относится к изобретениям, таким как ложка, колесо или ножницы, т.е. ничего лучше уже придумать нельзя. Они не видят в «цифровой революции» угрозы полного исчезновения книг. Хотя Интернет основан на использовании текстов, объединенных в гипертекст, сам процесс чтения с экрана отличается от процесса чтения книги. При чтении с экрана глаз постоянно перескакивает с одного фрагмента на другой, в связи с чем чтение с экрана годится для чтения коротких текстовых сообщений, но не серьезных статей или романов.

Таким образом, важную роль в обществе знаний и особенно в процессе перехода к таковым будут играть библиотеки, сочетающие как старые библиотечные традиции, так и технические новшества (медиаотеки), где будут представлены не только электронные тексты, но и видео- и аудиоматериалы, все, что может являться источником знаний.

Однако, следует заметить, что зачастую делается ошибка, в которой полагается, что раз E-обучение базируется на современных технологиях, то оно является более совершенным и эффективным уровнем обучения. На самом же деле в большинстве случаев E-обучение является просто более дешевым по сравнению с «реальным» обучением и потому более доступным. Другим, почти синонимичным к E-обучению термином является термин *Technology-Enhanced Learning (TEL)* — технологически-усиленное обучение — т.е. обучение с применением современных технологий. Однако остается вопрос, насколько технологии действительно способны «усилить» образовательный процесс. Представляется, что E-обучение служит реализации программы доступного образования, но не программы повышения качества образования или его интеллектуализации.

Трансформация роли института образования в современном российском обществе

К сожалению, мы вынуждены заметить, что российское общество, выйдя на стадию информационного общества (по данным исследовательской группы TNS в 2010 г. число россиян, использующих Интернет хотя бы время от времени составило 59%

²⁸ К обществам знания. ЮНЕСКО, 2005. С. 66.

²⁹ Карьер Ж.К., Эко У. Не надейтесь избавиться от книг! М., 2010.

от всего населения старше 12 лет), еще далеко от понимания и внедрения идеалов общества знаний. Поэтому, когда речь идет об интеллектуализации современного образования, возникает неизбежный вопрос: что под этим понимается? Слово «интеллектуализация», широко используемое в психологии, начало применяться в общественно-политической риторике в совершенно другом смысле. По сути, зачастую оно просто подменяет собой понятие модернизации, а иногда также — понятие информатизации. При этом в понятие модернизации вкладывается, как правило, исключительно техно-сциентистский смысл. Интеллектуализацию связывают с внедрением информационных технологий в различные социальные процессы, в том числе в образовательный процесс, как было показано при рассмотрении понятия Е-обучения. Однако между технократическими трансформациями и собственно интеллектуализацией 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. Однако подобную деятельность нельзя назвать «интеллектуализацией», это не более чем необходимая постоянная адаптация к научно-техническому прогрессу и тем социальным изменениям, которые он влечет. Проблема интеллектуализации связана с другим. А именно, с разрывом 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 мировоззренческих 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 высокопрофессиональный специалист, однако обладающий крайне узким кругозором, низкой способностью к переобучению (а ведь как раз способность к переквалификации представляется одной из главных для «общества знаний»!) 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 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. О какой интеллектуализации может идти речь, если уважение к профессии ученого по последним опросам ВЦИОМ испытывают в стране только 1% населения, тогда как в США — 56%. И это неудивительно, поскольку хорошее образование не обеспечивает в нашей стране ни хорошую работу, ни карьерный рост³⁰, 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 никакая 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

³⁰ Круглый стол «Проблема интеллектуализации нации» // Вестник аналитики. 2010. № 4. С. 110-131.

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. Однако говорить об интеллектуализации можно только тогда, когда мы поднимаем общий уровень не только элиты, но и народных масс³¹. Однако нужно ли государству, чтобы народ «интеллектуализировался»? 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 интеллектуализации отечественного образования следует считать создание научно-исследовательских университетов (НИУ), а точнее присвоение этого статуса ряду вузов, сопровождающееся определенным государственным финансированием для создания и развития предполагаемой университетской научной базы. 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 (и по сей день остаются) минимальными, тогда как от научных сотрудников вовсе не требуется вести никакой педагогической деятельности. Ведение активной научной жизни для преподавателей является практически невозможным, поскольку педагогическая нагрузка (750 часов по российским нормативам, а рекомендуют увеличить до 900 часов) не оставляет шанса для полноценной научно-исследовательской деятельности³². Развитие НИУ 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 почти полной профессиональной переподготовки преподавательского состава, его адаптации к принципиально иным условиям работы.

Следует заметить, что в современном российском обществе практически во всех его сферах наблюдается существенное отставание социальных отношений от технологий. Технологический прорыв в сфере коммуникаций (так называемая «цифровая» революция), который вывел общество на новый виток развития, обозначаемый теоретиками как «информационное общество», оказал свое воздействие лишь на ограниченное количество социальных и политических институтов. Трансформация коммуникативного пространства, затронувшая множество индивидов, парадоксальным образом не затронула или затронула очень поверхностно важнейшие сферы общественной жизни — такие как образование, медицина, социальная сфера и т.п. Это особенно остро ощущается в сфере образования, не только потому, что там речь идет об образовании и воспитании нового поколения граждан, но и потому, что молодые люди, приходящие в вузы, как правило, активно включены в эту новую коммуникативную среду, они уверенно пользуются компьютерами, Интернетом и другими технологическими достижениями новой эпохи, чего, к сожалению, нельзя сказать о более чем половине преподавателей в вузах. В результате между преподавателями и студентами образуется существенный разрыв в области представления о новых технологиях, что понижает престиж преподавателя в глазах студентов. Потому, наряду с идущей модернизацией вузов в соответствии с запросами нового времени, необходимо особое внимание уделить повышению квалификации преподавателей в рамках освоения современных информационных и коммуникационных технологий.

Модернизация российских вузов в данный момент делает ставку опять-таки на развитие в первую очередь технической базы, не уделяя достаточного внимания тому, как в соответствии с этими изменениями необходимо трансформировать учебный процесс. Уже выше было сказано об электронных учебниках. Еще одной популярной темой в программах модернизации является разработка программ дистанционного обучения с помощью использования видео-лекций. Однако можно с уверенностью сказать, что подобного рода учебные материалы совершенно не подходят для государственных вузов, поскольку для эффективного восприятия лекции необходимо наличие единого коммуникативного пространства студента и пре-

³¹ Луков В.А. Выступление на круглом столе «Проблема интеллектуализации нации» // Вестник аналитики. 2010. № 4. С. 110-131.

³² Бикбов А. Судьба университета // Культиватор. 2011. № 3.

подавателя, а также интерактивность во взаимодействии этих двух сторон. Преподаватель должен иметь возможность, ориентируясь на конкретный состав и реакцию аудитории, скорректировать свою лекцию, а студенты — задавать уточняющие вопросы по ходу лекции. Во взаимодействие преподавателя со студенческой аудиторией обязательно включается не только рациональная, но и эмоциональная составляющая, от личных психологических качеств и настроения преподавателя зависит не только то, насколько лекция сможет заинтересовать студентов, но и то, насколько легко студенты будут воспринимать материал. При видео-лекциях эмоциональная и психологическая составляющие педагогического процесса нивелируются, интерактивность возможна только в качестве обсуждения после просмотра лекции, а не в ее процессе.

Социолог Александр Бикбов, рассуждая о судьбе университета в России, говорит 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. Сложность состоит в том, что с одной стороны, университет должен готовить работников под «стандарт», с жестко определенным набором навыков, с другой — гибких, способных к переквалификации, многопрофильных.

Список литературы:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Пер. под ред. В.Л. Иноземцева. М., 1999.
2. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. Сокращ. перев. Ю.В. Никуличева // Новая технократическая волна на Западе / Под ред. П. С. Гуревича. М., 1988.
3. Бикбов А. Судьба университета // Культиватор. 2011. № 3.
4. К обществам знания. ЮНЕСКО, 2005.
5. Карьер Ж.К., Эко У. Не надейтесь избавиться от книг! М., 2010.
6. Коклан Д., О'Коннел Дж., Мерфи И. Знания, инновации и творческий потенциал как основа экономического развития в XXI в. // Вестник международных организаций. Образование, наука, новая экономика. 2010. № 3.

Студенты же приходят в университет прежде всего для того, чтобы получить «поведенческие навыки послушного и успешного работника»³³. 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 определенные 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»³⁴.

В России конформистски настроенной является значительно большая часть студенчества, пишет 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 счет престижности диплома и т.д. Диплом о высшем образовании является лишь необходимым минимумом для вступления на рынок труда.

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 первокурсников 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.

³³ Бикбов А. Судьба университета // Культиватор. 2011. № 3. С. 7.

³⁴ Там же. С. 8.

7. Меликян А.В. Достижение справедливости в высшем образовании стран ОЭСР // Вестник международных организаций. Образование, наука, новая экономика. 2010. № 3.
8. Проблема интеллектуализации нации (круглый стол) // Вестник аналитики. 2010. № 4. С. 110-131.
9. Пружинин Б.И. Наука и эпистемология в «цивилизации знания» // Эпистемология: перспективы развития. М., 2012. С. 189-198.
10. Тоффлер Э. Третья волна. М., 2010.
11. Brzezinski Z. Between Two Ages : America's Role in the Technetronic Era. N.-Y., 1970.
12. Clark C. The Conditions of Economic Progress. L., 1957.
13. Drucker P. Landmarks of Tomorrow: A Report on the New «Post-Modern» World. N.-Y., 1959.
14. Husén T. The Learning Society. London, Methuen, 1974; The Learning Society Revisited. Oxford, Pergamon Press, 1986.
15. Hutchins, R.M. The Learning Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
16. Lipman M. Discovering Philosophy. 1st edition, New York: Appleton Century Crofts, 1969; 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977.
17. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, 1962.
18. Mansell R., Wehn U., (eds.) Knowledge societies: information technology for sustainable development. Oxford University Press, Oxford, 1998.
19. Philosophy. A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO, 2007.
20. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Suhrkamp, 1994; Knowledge Societies. Sage, 1994.

References (transliteration):

1. Bell D. Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo / Per. pod red. V.L. Inozemtseva. M., 1999.
2. Bell D. Sotsial'nye ramki informatsionnogo obshchestva. Sokrashch. perev. Yu.V. Nikulicheva// Novaya tekhnokraticeskaya volna na Zapade / Pod red. P.S. Gurevicha. M., 1988.
3. Bikbov A. Sud'ba universiteta // Kul'tivator. 2011. № 3.
4. K obshchestvam znaniya. YuNESKO, 2005.
5. Kar'er Zh.K., Eko U. Ne nadeytes' izbavit'sya ot knig! M., 2010.
6. Koklan D., O'Konnel Dzh., Merfi I. Znaniya, innovatsii i tvorcheskii potentsial kak osnova ekonomicheskogo razvitiya v XXI v. // Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy. Obrazovanie, nauka, novaya ekonomika. 2010. № 3.
7. Melikyan A.V. Dostizhenie spravedlivosti v vysshem obrazovanii stran OESR // Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy. Obrazovanie, nauka, novaya ekonomika. 2010. № 3.
8. Problema intellektualizatsii natsii (kruglyy stol) // Vestnik analitiki. 2010. № 4. S. 110-131.
9. Pruzhinin B.I. Nauka i epistemologiya v «tsivilizatsii znaniya» // Epistemologiya: perspektivy razvitiya. M., 2012. S. 189-198.
10. Toffler E. Tret'ya volna. M., 2010.
11. Brzezinski Z. Between Two Ages: America's Role in the Technetronic Era. N.-Y., 1970.
12. Clark C. The Conditions of Economic Progress. L., 1957.
13. Drucker P. Landmarks of Tomorrow: A Report on the New „Post-Modern“ World. N.-Y., 1959.
14. Husén T. The Learning Society. London, Methuen, 1974; The Learning Society Revisited. Oxford, Pergamon Press, 1986.
15. Hutchins, R.M. The Learning Society. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
16. Lipman M. Discovering Philosophy. 1st edition, New York: Appleton Century Crofts, 1969; 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977.
17. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, 1962.
18. Mansell R., Wehn U., (eds.) Knowledge societies: information technology for sustainable development. Oxford University Press, Oxford, 1998.
19. Philosophy. A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO, 2007.
20. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Suhrkamp, 1994; Knowledge Societies. Sage, 1994.