

**Т.А. ХАГУРОВ, профессор
Институт социологии РАН,
Кубанский государственный
университет**

Высшее образование: между служением и услугой

В статье анализируются дискуссии по поводу реформы образования, связанные с внедрением в эту сферу рыночных принципов. Рассматриваются исторические предпосылки понимания образования как услуги. Выявляются основные риски некритического принятия рыночной идеологии. Обосновываются преимущества традиционного понимания образования как социальной миссии, а не как услуги.

Ключевые слова: реформа образования, образование как благо, образование как услуга, рынок, риски, результаты образования.

Дискуссии вокруг образования

Споры о ситуации в сфере образовании не прекращаются уже почти 20 лет, и фактически все это время она находится в состоянии непрерывного процесса реформирования. Дискуссии ведутся вокруг базовых понятий «качество образования», «цели реформы», «образовательные услуги» и т.п. и носят устойчиво острый характер, выявляя всю глубину противоречий между заинтересованными сторонами. Максимально обобщая и персонифицируя позиции последних, их можно назвать «консерваторами» и «реформаторами». Так сложилось, что «консенсус консерваторов» формируется в основном вокруг позиции ректора В.А. Садовниченко, тогда как «консенсус реформаторов» – вокруг позиции министра А.А. Фурсенко. При этом если «консерваторы» ассоциируют образование в первую очередь с *фундаментальностью*, то «реформаторы» – с *эффективностью*. Ключевым моментом является ответ на вопрос о том, что должно собой представлять образование: *социально-значимое благо, гарантируемое государством, или современную высококачественную услугу, предоставляемую обществу и отдельным людям на конкурентной основе*. Эти подходы к пониманию образования нам представляются парадигмальными, а их различия – трудно совместимыми.

Принципиальные дискуссии последнего времени связаны с обсуждением проек-

та нового «Закона об образовании» и проектов ФГОС, вызвавших волну справедливой критики. Впрочем, есть много претензий и к действующей редакции Закона РФ «Об образовании». Главным ее минусом, на наш взгляд, является размытость и неопределенность основных формулировок; эту тему мы уже обсуждали в своих недавних публикациях [1]. Существенным отличием новой редакции закона (берем только один аспект, т.к. дискуссионных – множество) является прямое и явное утверждение трактовки образования как блага: «образование – общественно значимое благо, под которым понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности» (Статья 2). Казалось бы, спор исчерпан. Однако далее (Статья 79, п. 6) мы обнаруживаем активное использование понятия рынка образовательных услуг: «Для повышения конкурентоспособности государственных (муниципальных) образовательных учреждений на российском и мировом рынке образовательных услуг...». А Статья 82 регламентирует оказание платных образовательных услуг: «Платные образовательные услуги представляют собой осуществление образовательной деятельности по заданию и за счет физического или юридического

лица (заказчика) на основании договора оказания платных образовательных услуг».

Вообще, в процессе чтения проекта закона возникает ощущение, что разработчики хотели угодить «и нашим, и вашим». Отсюда признание образования одновременно и благом, и услугой. Но ведь это – *несовместимые* позиции! Услуги – это то, что продается и покупается на рынке *на конкурентной* основе (иначе не имеет смысла понятие рынка); эти услуги могут быть разного качества и стоимости, а следовательно, не может быть равенства в покупке услуг – возникает *естественная* для рынка ценовая *сегментация*. Общественно значимое благо, напротив, *гарантируется* государством на началах *равенства*. Другими словами, данным законопроектом дискуссия отнюдь не завершается.

Необходимо заметить, что споры вокруг трактовки природы образования, его содержания и функций носят острый характер не только в России. Дело в том, что современная школа (и высшая в том числе) сталкивается с проблемой, носящей, по существу, философский характер. Проблема эта связана с нарастающим *непониманием целей* педагогической деятельности в условиях огромного разнообразия педагогических средств, методов, моделей и технологий. Ответ на главный вопрос – чему и зачем учить в «текущей современности» (З. Бауман) – оказывается все более проблематичным. Почему?

Педагогика, по сути, представляет собой один из видов *социального проектирования*. Ее задача – сформировать личность (в ее когнитивном, поведенческом, моральном измерениях) в соответствии с установленными обществом требованиями, *нормами*. Здесь педагогическая методология должна опираться на широкий комплекс конвенциональных философских, социологических и психологических определений. Другими словами, понимание того, каким должен быть конечный продукт педагогической практики – человек с определенным интеллектуальным, мировоззрен-

ческим и поведенческим багажом, – складывается только на определенной социально-философской платформе. Чтобы знать, чему и зачем учить, мы должны сначала ответить на вопросы: «Что хорошо, а что плохо?», «Каким должен, а каким не должен быть человек?». Эти вопросы упираются в главный вопрос: «Что есть человек?». Требуется *антропологическая модель* – концепция человека, являющегося предметом и продуктом педагогической практики. Отталкиваясь от такой модели, можно уже формулировать *цели* образования и определять, что есть *качество* образования.

Как раз по поводу ответов на эти вопросы и складываются наиболее явные оппозиции. Они связаны с конфликтом между *экономикоцентризмом* нелиберальной философии образования и «*гуманистическим идеализмом*» (термин рабочий, прошу не придирайтесь) классической философской методологии образования. Антагонизм обнаруживается в понимании как целей, так и функций образования в обществе. Чтобы лучше понять суть разногласий, придется совершить краткий экскурс в историю.

Экскурс в философию образования

Исторически принято различать *образование* и *подготовку*. Уже в античной Греции эти виды деятельности обозначались разными словами: «технэ» (τέχνη – искусство, мастерство, умение) – всё, что относится к приобретению конкретных навыков, ремесла и доступно низшим классам; и «Логос» (λόγος – понимаемое, как Слово, Знание и Образ) – всё, что относится к собственно образованию и является привилегией только свободного гражданина. *Образование* отличалось от *подготовки* наличием этого Образа: образа мышления, широких знаний о мире, способности понимать и интерпретировать действительность и преобразовывать её.

В античности мы видим и первую достаточно широкую общественно-профессиональную дискуссию по вопросу о том, что

представляет собой образование – благо или услугу. Имеется в виду знаменитая полемика Сократа с софистами. Философы и софисты соглашались с тем, что образование должно быть широким и разносторонним, но расходились в понимании того, *для чего* нужно быть образованным. Софисты ставили на первый план *практическую эффективность* образования. В обстановке прямой демократии главным достоинством эффективного образования было искусство красноречия, владение которым позволяло добиваться политических целей. При этом человек вправе сам для себя решать, каких целей ему следует добиваться. Задача образования, говоря современным языком, – дать ему необходимые для этого компетенции. В рамках такой парадигмы софисты интенсивно осваивали рынок образовательных услуг: за плату они обучали всех желающих искусству красноречия и умениям побеждать в споре [2].

Философская мысль в лице Сократа, Платона и Аристотеля целью образования ставила познание Истины. Применительно к политической практике это означало внимание в первую очередь к *самим целям*, а не к средствам их достижения. Это предполагает принципиально иную онтологию: образование рассматривается как императивное благо, приобщение к которому преобразует самого человека, формирует его мышление, чувства и волю в соответствии с Образом, помогая раскрыть и проявить в себе подлинно человеческое, разумное и доброе начало.

Очевидно, что «компетентность убеждения и лидерства» (подход софистов) и «компетентность понимания и целеполагания» (подход философов) не тождественны. Таким образом, уже в античности мы наталкиваемся на различные представления о содержании и целях образования, обусловленные различием в понимании того, что есть человек и что есть знание.

Как известно, в античной истории возторжествовал скептицизм. Истина (гносеологическая, политическая, моральная)

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

В течение XIV–XVI вв. нарастает критика схоластической модели высшего образования. Основной повод для критики – «текстоцентричность» схоластики, ее оторванность от данных опыта, а следовательно, и от самой жизни. Огромное влияние на философию образования оказал антропоцентризм Возрождения и идущий отсюда технологический подход к миру: когда дискредитируется идея Бога, человек остается высшим авторитетом в мире, могущим перекраивать его по своему усмотрению [3]. Именно в этом состоит основной посыл прикладной науки, впервые наиболее ярко проявившийся в прикладной политологии Н. Макиавелли. Не менее заметное влия-

ние оказала Реформация с ее этикой индивидуального деятельного спасения и интеллектуальной свободы.

Соответственно, в XVII–XVIII вв. происходит существенное изменение в понимании содержания и целей образования, размежевание его уровней и задач. Меняется содержание Образа: богослов, постигающий Универсум в поисках Истины, Красоты и Добра, уступает место рассудительному и практичному буржуа, человеку рационального действия, активно преобразующему мир. Происходит совмещение «технэ» и «Логоса», что приводит к появлению *технологий* – научно-практических форм деятельности. Профессиональная подготовка начинает опираться на науку. Новым типом образовательного учреждения становится технологический университет (впервые – Эколь Политекник во Франции, открытый в 1794 г.).

Другим важным событием стало появление (во многом благодаря усилиям протестантских просветителей) массовой школы. Возникает идея, согласно которой образование является *всеобщим* благом. Сохраняет свои позиции и образование традиционного университетского типа, опирающееся на классическую гуманитарную парадигму, предполагающую широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку. В. Гейзенберг об этом писал так: «Кто занимается философией греков, на каждом шагу наталкивается на эту способность ставить принципиальные вопросы, и, следовательно, читая греков, он упражняется в умении владеть одним из наиболее мощных интеллектуальных орудий, выработанных западноевропейской мыслью» [4]. Таким образом, фундаментальность и широкая доступность суть ключевые характеристики высшего образования эпохи Модерна. Образование из блага элитарного в течение XIX–XX вв. постепенно превращается в доступное широким слоям массовое благо.

В XX в. мощное влияние на западную философию образования оказал прагматизм Дж. Дьюи и его последователей. Выдвинутой ими идея «полезного знания» (useful knowledge) определила ключевую идею американского школьного образования – «образование в целях приспособления к жизни» (life adjustment education) [5]. Распространение этой идеологии способствовало смене образовательных целей и высшей школы: от идеала энциклопедической образованности к подготовке специалиста. Эту модель образования остро критиковал Х. Ортега-и-Гассет в «Восстании масс». «Прежде, – пишет он, – люди делились на сведущих и невежественных (в большей или меньшей степени это разделение было достаточно четким). Но специалиста нельзя причислить ни к тем, ни к другим, его приходится признать “сведущим невеждой”, а это тяжелый случай, и означает он, что данный господин к любому делу, в котором не смыслит, подойдет не как невежда, но с дерзкой самонадеянностью человека, знающего себе цену. <...> Достаточно приглядеться к тому скудоумию, с каким судят, решают и действуют сегодня в искусстве, в религии и во всех ключевых вопросах жизни и мироустройства “люди науки”, а вслед за ними <...> врачи, инженеры, финансисты, преподаватели и т.д.» [6].

Разумеется, специализация есть ответ прежде всего на потребности резко усложнившихся в XIX–XX вв. науки и производства. Однако если американская высшая школа уверенно пошла по этому пути, то европейское образование (в особенности в Германии и России/СССР) долгое время шло по пути компромисса между фундаментальностью и специализацией. Основной ценностью такой модели были гибкость и глубина мышления выпускников высшей школы.

Несмотря на различия, вплоть до середины XX в. образование в мире понималось в целом как императивное социально значимое благо. Ситуация стала кардинально

меняться с утверждением трактовки образования как услуги. Такой поворот затрагивает как цели, социокультурный статус и общественно значимые функции образования, так и его содержание.

Образование как услуга

Образование не есть нечто изолированное от общества и культуры. Поведение и образ мыслей участников образовательных отношений: учителей, педагогов, обучающихся, их родителей, экспертов и чиновников – определяют социально значимые ценности и идеалы. В этом смысле формула «образование как услуга» – это отражение культуры рыночного общества, господствующими ценностями которого являются максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм (Р. Мертон). Однако если ранний капитализм – это «общество производства и накопления» (М. Вебер), то капитализм поздний – это «общество потребления» (Т. Веблен). К 1960-м гг. Западная Европа и США столкнулись с ситуацией рыночного изобилия. Предложение по огромному спектру товаров и услуг стало устойчиво превышать спрос. Перед потребителями встала проблема *выбора*, а перед производителями – проблема *продажи*. Примерно тогда же западные социологи наперебой заговорили о «революции интеллектуалов», «обществе изобилия» (Дж. Гэлбрейт) и «постиндустриальном обществе» (Д. Белл). В общих чертах все это означало признание того факта, что в жизни западных обществ определяющую роль начали играть *знания, их приращение и использование*: наука, образование, высокие технологии и люди, связанные с этими сферами деятельности. Знания, получаемые через научные исследования, оказались ключевым фактором развития экономики. Разумеется, это касалось лишь «полезного и технологичного» знания, т.е. такого, которое можно превратить в *продукт* или *услугу*, пользующиеся спросом на рынке.

Параллельно росту наукоемкости эконо-

номики происходил рост значимости и престижа высшего образования. Это легко продемонстрировать в цифрах. В 1960-е гг. стоимость четырехлетнего обучения в колледже в США составляла порядка 20 тыс. долларов, тогда как разница в доходах между специалистом с высшим и средним образованием – примерно 200 тыс. долларов за тридцать лет карьеры. Другими словами, человек с высшим образованием зарабатывал на 200 тыс. долларов больше за тридцать лет трудовой деятельности. В 1990-е гг. подобное обучение стоило уже порядка 100 тыс. долларов, то есть его стоимость увеличилась в пять раз, тогда как цены в целом (потребительская корзина) выросли в 2,5 раза. Однако и разница в доходах составляла уже 600 тыс. долларов, а между носителем докторской степени и рабочим со средним образованием – 1 млн долларов [7]. Именно начиная с 1960-х гг. образование попадает в фокус внимания экономической науки, прежде всего – благодаря исследованиям Г. Беккера и Т. Шульца в области человеческого капитала, в которых была доказана высокая эффективность инвестиций в образование [8].

Два этих фактора – интеграция науки и бизнеса и широкое понимание выгоды образования, создавшее массовый спрос на него, – и способствовали становлению новой парадигмы высшей школы – парадигмы «образовательных услуг». Процесс этот происходил в двух направлениях. Первое было связано с трансляцией управленческой культуры бизнеса в сферу образования. Второе направление – это постепенное утверждение принципов нелиберализма в государственной политике, ведущее к сокращению государственного финансирования образования и замене его рыночным финансированием. Возникла идея «университета-корпорации», что означало постепенное превращение высшего образования из *святилища* фундаментальных научных ценностей в рыночное *предприятие*. Об этом очень точно пишет Н.Е. Покровский: «Университеты, а равно и школы уже не

рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя – в качестве священнослужителей. И те и другие скорее эволюционируют в направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению» [9]. Это сопровождалось активным заимствованием соответствующего управленческого инструментария: процессный менеджмент, TQM, миссия, SWOT-анализ и сертификация по стандартам серии ISO-9001 стали привычными атрибутами вузовского управления. Внедрение рыночных инструментов встречало трудности – любой, кто всерьез сталкивался с тем же ISO, знает, что многое, что составляет *суть* образования, туда не впишешь, а многое приходится *«подгонять»*. Однако поначалу все эти процессы воспринимались благожелательно, осознание же *рисков* и *ловушек* рыночной парадигмы пришло позднее.

Риски и ловушки рынка

Идеалы общества потребления носят прагматически-гедонистический характер: максимизация прибыли (эффективность) как самоцель и максимизация комфорта как потребительская ценность. Они обусловили достаточно быструю и интенсивную *консьюмеризацию* (от англ. consume – потреблять) образования. Как пишет Н.Е. Покровский, «потребители высшего образования, в том числе и в России, прежде всего ценят: его доступность или “удобность”, то есть максимальное сокращение физических усилий для получения искомого результата; экономическую усредненность и эффективность (“платить меньше – получать больше”); упакованность учебных программ в яркие функциональные упаковки, облегчающие потребление “товара”, в качестве которого выступают знания и умения; максимальную коммерческую реализуемость полученных знаний» [9].

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

смысл либо при ориентации на вечность, либо в рамках доктрины прогресса; модернизировать избавила от первой, тогда как постмодернити обесценила вторую. <...> На практике это означает подчинение суровым требованиям рынка и измерение “общественной полезности” создаваемого университетами продукта наличием стабильного спроса, рассмотрение университетов, создающих “ноу-хау”, в качестве поставщиков некоего товара, которому приходится бороться за место на переполненных полках супермаркетов, товара, теряющегося среди прочих, качество которых проверяется объемами продаж» [10].

Итак, мы наблюдаем превращение образования в сферу *образовательных услуг* [11]. Что здесь плохого? *Услуги – это то, что продается и покупается на рынке*. Поэтому нужно отдавать себе отчет в существовании *неотменяемой рыночной логики* оказания услуг. Логика эта проста: *потребитель должен быть доволен*. Если потребитель недоволен, то он купит услуги в другом месте. Сторонники рынка настаивают на этом и говорят: именно конкуренция между вузами за качество оказываемых услуг будет способствовать повышению качества образования.

Однако здесь кроется сразу несколько «подводных камней». *Первый*: как потребителю оценить качество такой специфической услуги, как образование? Его ведь нельзя потрогать, пощупать, попробовать на вкус. Знаний у будущих студентов и их родителей в большинстве случаев недостаточно, чтобы уверенно ответить на важные для понимания качества образования вопросы: чему и как будут учить? Отсюда *второй* «камень», подкладываемый все той же неотменяемой рыночной логикой: услуги нужно рекламировать и продвигать, чем и занимается маркетинг услуг. Это значит, что «упаковка» услуги (названия курсов и тем, имена и титулы преподавателей, обещаемые перспективы) должна быть броской, яркой, привлекающей потребителя и в сжатом виде сообщаящей ему о качестве

и удобстве пользования услугой. Здесь мы наталкиваемся на *третий*, самый интересный «камень» – кто такой потребитель и чего он хочет? Сторонники реформы уверенно отвечают: потребитель образовательных услуг хочет получить качественное образование. Так ли это на самом деле? Сам потребитель (студент и его родители) скажет, что именно так и есть – ему нужно качественное образование. Однако маркетинговая логика подсказывает, что на процесс покупки услуги в большей степени влияют соображения *удобства* пользования, а качество – это во многом *имиджевая* характеристика услуги, формируемая рекламой, «упаковкой» как рекламным образом.

Делая образование предметом потребления, мы исключаем из него очень важный элемент – императивность, принудительность, требовательность. Потребитель больше всего ценит свой комфорт. Подлинное же образование, как и любая ситуация подлинного развития личности, во многом связано с напряжением воли, оно требует усилий, т.е., вообще говоря, дискомфортно. Поистине: «Быть или Иметь?» (Э. Фромм). Так же, как внутренне дискомфортен разрыв между наличным и должным, между тем, что я знаю и понимаю, и тем, как я *должен* знать и понимать. Этот элемент онтологического личностного усилия неустраним из образования без разрушения его субстанции. Интерес и радость познания возможны лишь тогда, когда выполнено требование долженствования, когда обучаемый победил свою лень, ригидность, несобранность, подчинил себя долгу. В классической интеллектуальной традиции образование – это благо, которое нужно заслужить упорным трудом. Сегодня эта императивность исчезает, уступая место «потребительским предпочтениям», и процесс этот, к сожалению, неумолим.

Следующий момент, на который необходимо обратить внимание, – это декларируемая рынком *идеология целей* образования. Для чего получать образование? Что-

бы стать более *эффективным и конкурентоспособным* на рынке. Эти установки на конкурентность и эффективность у нас сегодня транслируют все официальные лица, говорящие о реформе: президент, министр образования, чиновники Минобрнауки и Рособнадзора. Эффективность и конкурентоспособность, так же как и потребление услуг, есть элементы рыночной идеологии. *Провозглашая эту идеологию в качестве целей, мы совершаем опасную подмену.* Конкуренция на рынке выгодна сильным и безжалостна к слабым. Качественные услуги доступны не всем, и сегодня мы видим, как возникают новые формы неравенства – образовательно-экономические, когда невозможность заплатить за качественное образование обрекает большие социальные группы на положение социальных аутсайдеров. В России эти процессы пока, по-видимому, не всем заметны, но западные коллеги уже успели оценить их «прелести». Н. Хомски так пишет об этом: «Приватизация [образования] подрывает некие устои, моральные принципы, которые с ней не сочетаются, и в частности понятие заботы о других. Система государственного образования подразумевает, что вам не все равно, получит ли образование ребенок с улицы. А теперь все эти принципы пытаются искоренить...» [12].

Другая опасность касается фундаментальной науки, ведь далеко не всегда глубокий научный результат востребован рынком. Поэтому приватизация, о которой пишет Хомски, сказывается и на научной работе. Причем речь ведется не о каком-то заштатном колледже, а о Массачусетском технологическом университете, финансирование научных программ которого переходит от общественных структур к корпорациям: «В общем и целом корпорация вряд ли захочет финансировать, скажем, исследования в области общей биологии, то есть такие, которые могут принести общественную пользу, но применение найдут не раньше, чем лет через 10–20. Скорее корпорация будет спонсировать научные работы,

из которых она сможет извлечь свою выгоду, причем немедленно» [Там же].

Господство рыночной идеологии, помимо сказанного, неизбежно приводит к падению интереса к отвлечённому, не содержащему явной полезности теоретическому знанию. Рыночный прагматизм формирует пренебрежительное отношение к классической научной культуре – это опять-таки раньше заметили западные коллеги. Примером может служить критическая работа профессора Чикагского университета А. Блума «Закат американской учености». Говоря о фактической деградации гуманитарного знания, профессор подчеркивает, что гуманитарные науки более других несут урон из-за практицизма, отсутствия уважения к традициям [13].

В отечественных вузах ситуация не лучше. По нашим наблюдениям, среди современных студентов стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, *что именно* они изучают. При этом они старательно слушают лекции, активно работают на семинарах, исправно выполняют домашние задания. Они всеми силами пытаются *сдать* предмет и *получить* высокую оценку. Но, к сожалению, все реже стремятся *понять* конкретные истины и *разобраться* в сути вопроса. Их интересует прежде всего *результат* экзамена, а не *содержание* предмета. В первую очередь, разумеется, это касается предметов отвлеченных – гуманитарных, не имеющих «явной полезности». Преподавая в течение многих лет гуманитарные предметы (социологию, философию, логику) на экономических и юридических факультетах различных вузов, автор постоянно сталкивался с этим явлением. Однако, по свидетельству коллег-преподавателей юридических и экономических дисциплин, та же картина наблюдается и в отношении «профильных» общетеоретических предметов: теория государства и права и экономическая теория вызывают вялый интерес и стремление *сдать*. Готовность же *изучать* проявляется в отношении предметов «практичных»,

«нужных для работы» – таких, например, как бизнес-планирование или жилищное право.

На схожие тенденции указывает известный российский социолог, последовательный сторонник рыночных реформ В.В. Радаев: «Современные студенты вынужденно более прагматичны <...> На них оказывается колоссальное давление внешней среды, которое мы даже близко не ощущали. Они считают, что должны быть успешными, сразу зарабатывать деньги, причем большие деньги. <...> Их буквально трясёт начиная чуть ли не с начальных курсов: а тому ли меня учат? А зачем нам эта математика или философия? А нужен ли я на рынке? А кем я буду работать? и т.д. Они требуют больше прикладных вещей, которые востребованы прямо сейчас. <...> Это принимает форму устойчивого прагматического психоза» [14].

Таким образом, образование сегодня в большей или меньшей степени практически во всех странах испытывает сильное деформирующее воздействие со стороны рыночной культуры. Как результат: «Главное, что беспокоит всех без исключения исследователей образования, – снижение (некоторые утверждают: недопустимо быстрое) уровня реального образования. Одна из основных проблем, обсуждаемых сегодня повсеместно, – кризис образования и пути выхода из него. С позиций социологии образования о его кризисе свидетельствует всеобщая неудовлетворенность его качеством» [15].

На наш взгляд, это неудивительно, ибо система образования стремится не *научить*, а удовлетворить спрос, что вполне логично в ситуации оказания услуг. В ответ на критические замечания сторонники рынка обычно соглашаются, что риски существуют, но уверенно утверждают, что эти риски можно минимизировать и даже совсем исключить. Выход им видится в развитии систем и инструментов лицензирования и сертификации образовательных услуг [16]. И действительно, в этом направлении

многое делается: совершенствуются процедуры лицензирования и аккредитации, вводятся требования наличия в вузах систем менеджмента качества и т.п. Идея проста: нужно тщательно стандартизировать требования к услугам, сами эти услуги и ввести жесткий надзор, тогда они будут ответственными для всех. На мой взгляд, это не более чем иллюзия, весьма огрубляющая реальность. Игнорируется тот факт, что в процессе такой тотальной стандартизации (как, скажем, требует тот же ISO) *неизбежно разрушается суть образования и утрачивается* заметная часть его *содержания*. Другими словами, мы многое теряем.

Кризис идеального, или что мы теряем

Сегодня школа (высшая в том числе) из института воспитания и обучения превращается в один из институтов системы потребления. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос: «Что для вас самое важное в жизни?», 42% студентов ответили: «Хорошо выглядеть», 18% – «Быть всегда пьяным» и только 6% (!) – «Получить знания о мире» [17].

Похожая ситуация складывается и у нас. Практически во всех исследованиях характеристик мировоззрения и ценностей молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством автора в 2005–2008 гг.¹, можно было наблюдать одну и ту же их иерархию. На вопрос о будущем рес-

понденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью, высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны», выбирают не более 6–8 % респондентов. Далее задавался вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку. Наиболее популярны ответы: «быть уверенным в себе» и «умным», следующий по популярности ответ среди учащейся молодежи – «быть сильным», а у работающей молодежи третьим по популярности является вариант «быть удачливым, счастливым». Варианты ответа «быть честным» и «добрым» выбирали не более 4–6% респондентов. Другими словами, доброта и честность у современных школьников и студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств. Это и неудивительно – ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными. Они слушаются. Между прочим, еще Р. Мертон указывал, что эти ценности одинаково подходят как для успешного бизнесмена, так и для успешного преступника – и тот и другой стремятся к конкурентоспособности и эффективности [18].

Здоровое общество опирается на принцип *объединения людей в служении высоким идеалам*. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземленные, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество *неизбежно* сталкивается с социальными болезнями. Эти «болезни» (девиации) начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустраняемые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально-деструктивном направлении: гедонизм, стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» (аддикции, сектантство) поведение и т.п.

¹ Заказчиками выступали: Управление образованием г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодежной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2000 человек. Применялась достаточно изощренная техника постановки вопросов, позволяющая отслеживать искренность и согласованность ответов.

Именно это мы и наблюдаем в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

Сегодня в области государственной, региональной и муниципальной политики (не только образовательной) наблюдается, с нашей точки зрения, *опасный перекос*. Суть его может быть выражена одним словом – *экономоцентризм*. Исключительное внимание на всех уровнях уделяется вопросам *условий* жизни и совершенно недостаточное – вопросам ее *смысла и качества*. Политики, чиновники и журналисты много и охотно рассуждают о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы, но очень редко – о содержании и смысле, о культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ.

Такая ситуация в сфере культуры и государственной политики может быть концептуализирована как *кризис идеального*. Фактически речь идет о состоянии *аномии* (Э. Дюркгейм), но с некоторыми специфическими особенностями. Особенности эти заключаются в хроническом характере аномии, устойчивой де-аксиологизации (утрате ценностей) на уровне коллективного и индивидуального сознания. Одна из главных причин этого, доступных наблюдению и анализу, – все тот же экономоцентризм, заставляющий идеальную сферу культуры (и образование в том числе) функционировать по законам рынка и потребления.

Тем самым мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ведь знания, навыки и компетенции – это, строго говоря, второстепенный результат образования. Да, мы готовим студента к работе со *знаниями* (понимание, применение метода и т.п.), к определенной *деятельности* и к работе с *людьми*. Но главное – *передать студенту правильное отношение* к знаниям, деятельности и людям. Правильным отношением является не что иное, как *любовь*, несмотря на всю «нерыночность» и «несовременность» этой категории. Если нам удастся его передать, то у выпускника формируется любовь к знаниям (любозна-

тельность), любовь к деятельности (трудолюбие) и любовь к людям (человеколюбие, доброта). На эту тему есть глубокая работа А.А. Остапенко и А.В. Шувалова [19]. Если же такого, основанного на любви отношения передать не удастся, можно наблюдать ситуацию, когда «конкурентный экономист» разрабатывает совершенные коррупционные схемы, а «компетентный юрист» работает на мафию. Не хочется говорить, что бывает, когда «компетентный врач» рассматривает пациента исключительно как источник прибыли.

Передача основанного на любви отношения возможна лишь тогда, когда передающий (преподаватель) сам обладает этим свойством – любит свой предмет, свое ремесло и своих студентов. Любовь не может быть стандартизирована и измерена – в отличие от профессионализма, важности которого мы отнюдь не отрицаем. Такое отношение традиционно *вращивалось* в особой среде, в том самом *святылище* научных ценностей, которое рынок стремится заменить *предприятием*. У выпускников предприятия иная мотивация: они не *служат* Истине, Добру и Красоте, они *максимизируют полезность*. На рабочем месте это означает готовность сделать «от и до», но не более того. Исчезает идея Служения, ее место заменяет идея выгоды. В общем, ситуация в образовании начинает напоминать ситуацию в семье, когда главным регулятором отношений становится не любовь, а брачный договор. Такой договор может ясно очертить взаимные обязанности и выгоды, но самого главного в него не впишешь.

Западное общество, для которого рыночная культура органична, давно осознало эти опасности рынка и за несколько столетий довольно сносно научилось их компенсировать *путем встраивания в рыночные отношения нерыночных регуляторов*. Это разнообразные ценностные и этические нормы и практики (типа советов по корпоративной этике и т.п.). Для России же рыночная культура отнюдь не является

органичной, соответственно риски возрастают, а потребность в их компенсации намного выше. И здесь, как нам кажется, весьма уместны осторожность, тщательное просчитывание последствий и уважение к традициям.

Литература

1. Хагуров Т.А. Оценка качества образования: социологический подход // Педагогическая диагностика. 2010. № 3. С. 20–38; Хагуров Т.А. «Человек потребляющий»: проблемы девиантологического анализа. М.: ИСИ РАН, 2006.
2. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: Пер. с англ. М.: Владос, 2001.
3. Рассел Б. История западной философии. М.: Миф, 1993.
4. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987.
5. Дьюи Д. Школа и общество: Пер. с англ. М., 1924.
6. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Пер. с исп. М.: АСТ, 2002.
7. См.: Иноземцев В.А. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М.: Логос, 2000.
8. См.: Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. – N.Y., 1975.; Schultz T. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. – N.Y., 1971.
9. Покровский Н.Е. О совершенствовании преподавания теоретико-социологических дисциплин // Социол. исслед. 2005. № 10. С. 69–76.
10. Бауман З. Индивидуализированное общество: Пер. с англ. М.: Логос, 2002.
11. Колесов В. Рынок образовательных услуг и ценности образования (между ВТО и Болонским процессом) // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 3–8.
12. Хомски Н. Приватизация образования – подрыв солидарности // Скепсис: научно-просветительский журнал. № 3/4 URL: http://scepsis.ru/library/id_380.html
13. Bloom A. The Closing of American Mind. N.Y.: Simon & Schuster, 1987.
14. Радаев В.В. Студент – жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал. 2005. № 34 (85). С. 63–65.
15. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование как ресурс информационного общества // Социол. исслед. 2005. № 7. С. 101–109.
16. Рубин Ю.Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2008. № 1; Рубин Ю.Б. Формирование эффективных стратегий взаимодействия в сфере оценки гарантий качества образования // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 7–11.
17. Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Джон Де Граф, Дэвид Ванн, Томас Х. Нэйлор: Пер. с англ. М.: Ультра. Культура, 2005.
18. Мертон К.Р. Социальная структура и anomia // Социол. исслед. 1992. № 2–4.
19. Остапенко А.А., Шувалов А.В. Путь к полноте образования человека: от законничества через благодатность ко спасению. Краснодар: КМКОЦ, 2010.

KHAGUROV T. EDUCATION BETWEEN MISSION AND SERVICE

Discussions around educational reform connected with the introduction of market principles in education are analyzed. Some historical preconditions of understanding education as a service are considered. The basic risks of non-critical acceptance of market ideology are revealed. Advantages of traditional understanding of education as the social mission are proved.

Keywords: educational reform, education as the mission, education as a service, market, risks, results of education.