

# Коммодификация<sup>1</sup> образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения

А. О. КАРПОВ

Представление образовательного института исключительно в системе товарных отношений имеет далеко идущие культурные и экономические последствия. В статье рассматривается проблема принятия оснований для критики такого радикального взгляда. Показывается неспособность традиционного дискурса целей образования противостоять коммодификационным объяснениям, опирающимся на свободу выбора. Формулируются принципы онтологического устройства образовательных систем, которые дают возможность обосновывать критические позиции, оппонирующие языку “товаров” и “услуг”. Приведена критическая аргументация, раскрывающая последствия коммодификационной политики в зарубежной образовательной действительности.

Presentation of the educational institution exclusively in the system of trade relations is of far-reaching cultural and economic consequences. The article considers the problem of the adoption of the grounds for the criticism of such a radical view. Shows the inability of the traditional discourse of educational purposes to confront commodities explanations, based on the freedom of choice. The principles of the ontological device of educational systems, which give an opportunity to substantiate critical positions opposing the language of goods and services. Given the critical reasoning, revealing the consequences of commodities policy in the foreign educational reality.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммодификация, образование, наука, онтология, университет, исследовательское познание, общество знаний, государственная политика.

**KEY WORDS:** commodity, education, science, ontology, university, research knowledge, knowledge society, the state policy.

Если же государство совсем растеряло себя на сиюминутные цели... если оно под гнетом настоящего момента не интересуется, особенно, более отдаленным будущим, если оно управляет, отказавшись от высокой ответственности государственного деятеля за *внутреннюю* жизнь собственного народа, то, в таком случае, его забота об университете и школе определяется исключительно ощутимой, скоро обнаруживаемой пользой.

*Карл Ясперс*

Представление образования и науки *исключительно* в системе товарных отношений обнаруживает позицию, которая экономически репрезентирует крайние формы индустриальной культуры прошлого века (заметим, культуры уходящей), а политически является инструментом узкой доктринальной группировки и ее клиентуры, т.е. олигархической структуры, стремящейся выстроить эффективные со своей точки зрения (и, естественно, в своих интересах) формы управления и контроля [Карпов 2007]. И здесь не важно, откуда родом эта группировка – из кланов монополистического капитала, слоя радикальных политиков, “профсоюза” чиновников или их конгломерата, поскольку ее прагматичная аргументация всегда поверхностно манипулирует с типом товара, который называется “деньги”, “вещи”, “услуги” или “инновационный продукт”, но не вникает в суть познавательного отношения, т.е. исключает человеческое измерение образования.

Понимание главенствующей сущности реформ в образовании через человеческое измерение имеет своим источником культурные традиции европейского университета. Университет как центр духовного образования народа, как место, где существует “ничем не обусловленное изыскание истины, является претензией человека, как человека”, – пишет К. Ясперс. Такой “университет вместе со всем существом воспитания представляет для государства наивысший интерес в его внутренней политике, так как речь идет об этическом будущем собственного народа, связанном с истиной” [Ясперс 2000, 8, 13, 15]<sup>2</sup>. Образовательные реформы в понимании европейской культурной традиции являются результатом *совместного* мышления, в непрерывном движении которого и “одновременно при постановке его самого под вопрос, и вместе с критикой *любой* принятой позиции обнаруживается, что такое истина” (курсив мой. – А.К.) [Там же, 13, 23]. Уже в конце XX в., продолжая идею Ясперса в контексте реформ современного университета, Б. Ридингс скажет, что университет есть гибкая и открытая система, здесь – место *существования* разных мышлений [Ридингс 2009, 208, 213]. Понимание *такого* мышления есть удел государств, стремящихся жить по истине, для которых “не имеет никакой ценности жизнь, основанная на лжи” [Ясперс 2000, 8].

То, что заключено в позиции, рассматривающей образовательный институт как супермаркет, а его учеников как покупателей и потребителей, имеет в наши дни далеко идущие культурные и экономические последствия. Когда образование и наука объявляются *не чем иным*, как сектором экономики, возникает не только опасность потери идентичности образования и науки, на что указывают специалисты [Никольский 2010, 150–151], но в значительно большей степени ревизии подвергаются основы *современной* культуры и, в частности, экономики, “работающей” на знаниях. Устойчивый и динамичный рост культуры производящих знаний предписывает в качестве своего главного условия человеческую способность к созданию новых знаний, а в более широком горизонте – особую духовную компетентность *cogito*, которое должно быть способно “оживлять” знание.

В действительности уже прагматика индустриальной жизни пытается поставить под вопрос образовательный институт как культурную инстанцию духовного типа. “Пищевая” модель образования в начале XX в. трактует его в терминах диетологического потребления и питания, где обучение сравнивается с кормлением. П. Фрейре показывает, как дидактические упрощения, идущие от *такого* понимания, исключают из процесса обучения генеративные свойства личности и социокультурные связи знания [Фрейре 1985, 44–47]. К шестидесятым годам намечается переформулировка “пищевой” метафоры образования в “рыночных” терминах, которая манипулирует тем же “продуктовым” аспектом, но улет товарного свойства. С. Коллини отмечает, что с 1970-х “официальный дискурс становится все более колонизирован экономическим языком”, который берет свои идиомы и аргументы из языка школ менеджмента, бизнес-консультантов и финансовой журналистики [Коллини 2011, 9–14]. В 90-х годах понимание образования через “товарный” тезаурус широко дискутируется на Западе.

Однако идея “товаризации” образования мало чем по дидактическим последствиям отличается от его “пищевой” модели. Активная составляющая познания не входит в систему ее базовых концептуализаций, а следовательно, в директивном плане является ис-

ключенной сущностью, причем, несмотря на *кажущиеся* возможности “продуктового” выбора. Образовательный супермаркет, равно как и диетологическое меню, предполагает готовый ассортимент услуг и товара для “потребляющей” личности, т.е. *кем-то* созданный и директивно установленный продуктовый набор. Познавательное отношение, сформулированное в сервильных терминах как обслуживание потребителя знания, относительно генеративной функции человеческого мышления ничем не лучше диетологического понимания, причем в условиях роста культуры знаний его негативная эпистемическая функция приобретает радикальный характер.

Таким образом, концептуализация образования в терминах “товар” и “услуга” исключает из его дидактической основы методы и содержания, формирующие творящую личность, которая обладает исследовательским отношением к действительным, т.е. личность, способную создавать знания; а следовательно, выводит за пределы оптики такого “продуктового” взгляда главного протагониста общества, “работающего” на знаниях.

Коммодификация познавательной деятельности, превратившая знание в товар, в вещь для коммерческого использования, изменяет способ, которым образовательные практики организуются (бюрократия) и осмысляются (экономический прагматизм и коммерческий миметизм). История европейской коммерциализации образования отсчитывает свое время, начиная с XIII в., когда университетская продажа знания через преподавание, знания, безусловно принадлежащего Богу, тем не менее получила высочайшую санкцию церкви. Вместе с официальной оплатой преподавательского труда на свет появилась и университетская олигархия, стремящаяся “извлечь все большую выгоду из отправления своих функций”, и товаризация образования, причислившая “преподавателей к группе наемных работников, презираемой в Средневековье так же, как и в античности” [Ле Гофф 2002, 85, 86, 89]. Но коммерческий “троп” не стал идеей университета, так же как он не стал идеей общей образовательной институции, обладающей самодостаточной ценностью. Однако действительность сегодня такова, пишут руководители ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли (2011), что “руководство университета одержимо деньгами... Все, о чем оно думает, связано с увеличением платы за обучение, привлечением частных пожертвований, получением большего числа исследовательских грантов, а также сокращением расходов” [Браун... 2011]. В свою очередь, власть рассматривает университеты в первую очередь как организации, вносящие долевого вклад в экономику [Коллини 2011].

В то время как коммодификация образования превращается в основное занятие его чиновничьего аппарата, сам образовательный институт сопротивляется аналогии между знанием и товаром, встроенным в цепочки производства, распределения и потребления. Но вместе с тем мышление в его стенах делается все более затруднительным, все менее необходимым, а фигура учащегося-потребителя становится все более реальной [Ридингс 2009, 229]. Следовательно, вопрос установления истины, охраняющей баланс разных форм её существования, представляется делом насущным, требующим постоянного разрешения ввиду того, что культурная динамика времени интенсивно переопределяет социоэкономические реалии познавательного отношения. Отсюда возникает проблема принятия оснований для критики, исходя из которых могут формулироваться позиции относительно функционирования действующего образовательного института и пространства его социоэкономической коррекции.

Задачей данного текста является прояснение обосновывающей силы дискурса целей образования, формулировка онтологических характеристик существования образовательного института и сопоставление образовательной онтологии с логикой культурного движения действующего социума, которая выстраивается в русле парадигмы производящего знания.

Традиционное отношение к образованию формулируется исходя из двух подчас искусственно разделяемых позиций – “образование для жизни” и “образование для человека”. Первая относится к инструментальной традиции образования, вторая – к либеральной. Если либеральная традиция рассматривает образование под углом зрения индивидуального блага с присущей ему свободой и внутренней ценностью, то инструментальная делает

упор на благо общественное, разделяя его профессиональные, социальные и личные интересы. В то же время жесткая дихотомизация двух традиций, которые имеют корни в воспитательных парадигмах античности, представляется необоснованной [Винч, Джинжел 1999, 11–12]. Так, идеал греческого воспитания, предполагавший обретение в процессе образования духовно-физического совершенства, является в большей степени социально-этическим понятием, нежели эстетическим, поскольку человек должен был предоставить себя в распоряжение общины, ибо укрепление полиса есть главный долг гражданина. “Государство” Платона, заботясь о духовно-физической целостности, готовит молодого грека к выполнению общественных функций, а гражданское воспитание у Аристотеля сочетается с идеей общего образования.

“Товарная” концептуализация образования, ставшая калькой культурного понимания индустриальной эпохи, пытается элиминировать инструментальный и либеральный подходы к образованию тем, что *как бы* устанавливает им место внутри себя. И действительно, кажется, что свобода, предоставляемая субъекту в выборе образования как объекта потребления, делает возможным приобретение его под углом зрения дальнейшего использования: либо как инструмент жизни, либо как эликсир духовного роста. Конечно, здесь остается за кадром, *как* реализуется эта свобода и *как* она соотносится с культурными трендами постиндустриального производства. Но вместе с тем возникает проблема критики “товарного” обоснования с точки зрения либеральной и инструментальной концепций, проблема, имеющая давнюю историю, которая ставит под вопрос саму возможность такой неоснащенной критики, осуществляемой, по сути, в рамках дискурса целей образования или сводящейся к нему. С точки зрения дискурса целей образования удар, наносимый товарной концептуализацией, абсолютно неотразим, поскольку имплицитно декларируемая им в качестве цели свобода выбора и сопутствующие ей ценности покрывают как индивидуальные, так и общественные блага.

Иначе говоря, цели могут быть высокими, но предполагаемый инструментарий, социокультурные условия или последующая реализация абсолютно негодными для их достижения. Дымовая завеса дискурса целей – излюбленный и весьма эффективный способ действия. Профессор Э. Томас, вице-канцлер университета Бристоля, был весьма дипломатичен в своем заявлении по поводу очередных коммодификационных предложений правительства: “Университеты Великобритании согласны с целями политики правительства: поставить студентов в центр системы образования, повысить социальную мобильность, а также укрепить университеты. Но мы обеспокоены тем, что предложения, сформулированные в Белой книге, в случае их реализации так, как они представлены, не обязательно могут привести к достижению этих целей” [Высшее образование... 2011].

Насколько цели образования, которые декларирует власть, которые видятся ученикам и учителям, насколько этот спектральный в плане смысла и интенций массив дискурса об образовательной телеологии соотносится с реально действующей в данной культурной эпохе и в узком временном отрезке системой образования? Можно ли через телеологический ракурс объяснять функционирование образовательного настоящего? Не является ли целеполагающий дискурс вопрошанием о возможности, о желательном и искомом, но еще не состоявшемся, по крайней мере окончательно, положении образовательных вещей?

В часто дискутируемой проблеме целей образования последние используются для дескрипции его наличного бытия, в частности, в парадигмальных концептуализациях и проектах реформирования. Аналитика целей образования должна отличать образование как абсолютный и тотальный социокультурный феномен, *факт* существования которого не зависит от человека и коллективов, от иной его ипостаси – конкретной социальной структуры, которую данное человеческое существование программирует согласно своим доктринальным установкам.

Образование возникает и производится из самого себя в результате развития человеческих коллективов и культурно опосредованного поведения человека в сообществах, использующих опыт прошлого и заботящихся о будущем. Явив себя таковым, оно не желает быть чем-то и для чего-то; оно ведет себя так, будто за его действием стоит “неизменный закон

движения вперед”, выведенный Л.Н. Толстым [Толстой 1983 XVI, 67]. Конечно, образование *служит* общественным и индивидуальным целям, но не только их наличие есть причина существования образования. Оно не может быть *просто занятием* людей обучающихся и обучающихся. Невосприимчивость образовательного целого здесь фиксирует не столько скрытые стороны социального конструирования, сколько наличие вневременного и универсального. В основе образовательного акта лежит изначальная природа, конституирующая познание в качестве основного способа существования человека, причем не с точки зрения его полезности, но благодаря необъясняющему себя интересу. Познание со-дано человеческой сущности, утверждает К. Ясперс, ведь “изначальное стремление к знанию ... не спрашивает, почему оно стремится знать”, оно имеет в виду ясность ситуации человека вообще и индивидуальной ситуации в частности. Оно идет на риск, поскольку не способно отказать от узанного и уйти в прошлое неведение. Однако “разум в нас настаивает на *понимающем* соприкосновении со всем, что существует” [Ясперс 2006, 46, 51, 53].

Образование, которое действует как тотальный и универсальный феномен, не способно само по себе ставить цели перед жизнью. То, что определяется как “цели образования”, зависит, следовательно, от вопроса, с которым подступаются к образу образования, имеющему во времени свой устойчивый абсолют; в частности, зависит от смыслового контекста и понятийной структуры вопроса, способа его постановки и социокультурной артикуляции. Иначе говоря, цели образования формулируются всегда через доктринальный взгляд и не являются первичными в качестве его парадигмальных характеристик. В решающей степени вопрос “о целях” указывает на различные способы понимания пути человека, пролегающего через социокультурный феномен “образование”, на его объяснения, идущие не столько от особенностей эпохи, сколько от внутренней и подчас “внеисторической” идеологии доктринальной группировки и ее лидера (здесь достаточно вспомнить принцип природосообразности воспитания<sup>3</sup>).

Цели образования всегда конечны. Частное вычлняется из тела социокультурного абсолюта, доктринально поляризуется, гиперболизируется и заимствует его абсолютный статус. Посредством такого частного образование находит свой исторический смысл во всеобщем, которое является жизнью. Телеологическая интенциональность феномена “образование” искусственно конструируется, т.е. опознается, истолковывается, регулируется в системе доктринальных установок. Такая интенциональность проявляется в реальности не сама по себе, но как вектор действия, вызванного доктринально поляризованной социальной структурой. Не отменяя саму по себе универсальность образовательного феномена и не пересоздавая его вновь, оно – это доктринальное действие – накладывается на формы и способы бытия феномена, на систему познавательных отношений, обращенных вовне. Оно добивается идеологической центрированности образования на семейство своих идей; тем самым оно способно извратить его природный уклад. Образование субстанционально принимает разные формы и действия, наделяется историческим потенциалом и социально ограничивается; тем не менее оно всегда находится в пределах своей абсолютной сущности, которая генетически инкорпорирована в тело коллективного существования. Меняется тип бытия образования, но не его решимость *быть собой*. Выйдя за пределы своей природы, оно теряет себя.

Доктринальные цели, конечно, имеют в виду внутреннее содержание индивида, но в ракурсе своих интересов. В некотором идеальном плане, о котором говорит Ясперс, исследование истины образует дух, закладывая *желательную* основу для исполнения государственных обязанностей [Ясперс 2006, 36, 37]. Вопрос, однако, в том, желательно ли власти такое духовное образование чиновников, которое воспитывает стремление к истине. То непрерывное напряжение, которое существует между образованием и государством, связано с политической заботой о духовном мире, заставляющей людей изменяться в сторону связанных с ними ожиданий. Власть заботится о сущности индивида под углом зрения задач сегодняшнего дня и обеспечения своего продления в будущее, т.е. об *удобной* сущности. Думая иначе, власть элиминирует себя как власть.

Цель, декларируемая социальной структурой, закрывает истину ее *наличного* бытия. Она, эта цель, есть мотив оправдания недостаточности в отношениях с миром, она – все-

гда цезура между должным и существующим, она – порождение дефицита идеального в реальности. Когда целеполагание говорит об экзистентных недосдаче, цезуре и дефиците, оно делает это всегда в самом общем, концептуализированном руководящей идеей плане. Оно объективирует отсутствие близости к действительности в социальном прожектерстве, конструирующем виртуальные образы. Тем самым цель *как принцип объяснения* элиминирует сущностные моменты настоящего, скрывая производящие механизмы сегоднешнего бытия, его принципиальные детали.

Образовательная телеология выражает желательные вложения, которые еще предстоит осуществить, но не само образовательное бытие. Конечно, исходя из целей, можно говорить о модели системы, которая способна их достигать, но не о модели присутствующего в жизни. Тогда декларируемые цели не могут служить *непосредственной* характеристикой ни действующего образовательного бытия, ни осуществляемых функций. Поэтому существование широкого диапазона деклараций образовательных целей не мешает образовательному бытию быть отличным от них.

Следовательно, цель всегда рисует отдельный горизонт функционирующего бытия. Конечно, она способна идентифицировать его недосдачу и негативность, но проблема раскрытия устройства бытия находится в репрезентации сейчас-действующего, т.е. в анализе его “позитивного” плана. Здесь дело не в том, каким образование должно стать, но в том, каково оно есть. Будучи достигнутой, цель становится простой функцией, постоянно воспроизводящей то, что телеологически декларируется. Непрерывно наступающее в жизни событие исключает себя из телеологического горизонта этой жизни.

Из приведенного анализа следует, что дискурс, критикующий и обосновывающий образовательные концептуализации с телеологических позиций, не способен к радикальной деконструкции действующего иного и к эффективным формам собственного эпистемического утверждения.

Структурно-функциональные характеристики того абсолютного существования, которое ведет исторический феномен “образование”, могут быть сформулированы в онтологическом ключе через базисные отношения, касающиеся его бытия, т.е. посредством описания форм, способов, функции и генерализации его бытия. Такая матрица, по сути, задает способ конструирования феномена в качестве объекта исследования.

Онтологическая матрица системы образования может быть представлена посредством следующих компонент: (1) форма бытия репрезентируется через институционально-средовой базис образовательной системы, (2) способ бытия задается технологизмом учебных практик, (3) функция бытия определяется доминирующим качеством познавательного метода (эпистемической доминантой), (4) генерализирующее начало в бытии выражается через образовательный императив. Следует отметить, что выделенные характеристики образовательной системы являются парадигмально-генеративными по своим эффектам. Данная четырехкомпонентная схема экспликации принципов-оснований и императива образовательных систем была разработана и использована автором для анализа ключевых концептов научного образования исследовательского типа [Карпов 2004, 99–101], которое сегодня становится по сути дела “локусом научной одаренности”, формирующим несущий сегмент будущей парадигмально-дифференцированной системы образования.

Локус научной одаренности в образовании составляет геном культуры, социальная структура которой репрезентируется через метафору “общество, работающее на знаниях”. Компоненты его онтологической матрицы есть интеграция социокультурного окружения, научно-инновационный технологизм, принцип трансцендентности научного познания, императив познавательной свободы. От имени этого образовательного сегмента могут быть сформулированы принципиальные критические позиции, оппонирующие языку “товаров” и “услуг”.

Современная культура знаний выстраивает императивную доминанту своего развития через инструментальное *coгito*, способное к творческому производству. Отсюда традиционная дихотомия социального и духовного начал в образовании тяготеет к либерально-познавательной логике, поскольку именно сила мышления творческой личности

предоставляет ей эффективные инструменты освоения действительности. Иначе говоря, в обществе, “работающем” на знаниях, позиция “образование для жизни” сдвигается к позиции “образование для человека”. Следовательно, основная апория в существовании образовательного института сегодня звучит как логика потребительства или логика творческого производства.

Маркетинговая артикуляция позиционирует образовательный институт как рыночный субъект, продающий знание потребителям на локальных или глобальных площадках; она переопределяет обучающегося как потребителя услуг и апеллирует к культурной дисфункциональности старой образовательной системы. Утилитарное потребление продукции культурного производства становится доминирующим началом в его внутренней деятельности. Либерально-познавательная логика ориентируется на воспитание субъекта, который сам будет создавать это культурное производство. Остроту атории высвечивает проблематичность воспитания творческой личности в технико-бюрократической системе обучения, действующей в логике потребительства.

В системе нового культурного производства, где знание играет существенную экономическую роль, особое место принадлежит тем, кто способен создавать производящее эту новую культуру знание. От этого зависит конкурентоспособность общества, т.е. то его качество, которое есть основа и цель парадигмы “товарное производство”. Однако способность индивида эффективно оперировать со знанием отнюдь не определяются той рыночной инфраструктурой, в рамках которой знание технологизируется. Иначе говоря творчески-генеративные функции мышления, которые способны развивать и воспитывать образование, артикулирующее либерально-познавательную логику, представляют собой как и ранее функцию *psyche*, а не денежно-товарного оборота и бюрократической организации в контексте образовательных услуг. И то, что оперирование знанием становится массовой профессией, совсем не отменяет проблему его эффективного учебного освоения, соразмерного новой познавательной культуре.

В образовательном локусе научной одаренности эффективна либерально-познавательная логика. Здесь генерализирующий образовательный принцип действует как императив познавательной свободы, который фундирует эту эффективность через институционально-средовой базис, технологизм учебных практик и доминирующее качество познавательного метода. Именно через императив познавательной свободы бытие современного образовательного института оформляется как институционально-средовая интеграция социокультурного окружения, инструментализируется посредством научно-инновационного технологизма и артикулируется в своей познавательной функции условием трансцендентности научного познания [Карпов 2004, 90–96].

В середине прошлого века К. Ясперс говорил, что университет требует свободы обучения, “он должен учить истине независимо от желаний и предписаний, которые могли бы ограничить его снаружи и изнутри”. В таком университете студенты “обладают свободой учения”, однако их безоговорочное стремление к познанию возможно только вследствие самостоятельной инициативы [Ясперс 2006, 36, 77]. Вместе в тем “способности раскрываются прежде всего тогда, – отмечает В.Д. Шадриков, – когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах ее реализации, в возможности творчества” [Шадриков 1994, 5]. Познавательная свобода в обучении, свобода в мышлении обусловлены педагогическим *techné* в античном понимании этого термина, т.е. такого рода искусством, которое должно учить *процессу* приобретения знаний, а не только механически транслировать их позитивное содержание. Ридингс видит в этом ключевой момент педагогики, делающей мышление и приобретение знаний свободной автономной деятельностью, частью субъекта [Ридингс 2009, 98].

Коммодификация образования и науки выступает в виде новой формы несвободы не только для преподавателей, ученых и студентов, но и для общества в целом, – пишет В.С. Никольский. Она стимулирует подмену научно обоснованных представлений о мире и человеке набором правдоподобных мнений, которые удовлетворяют чьим-то потребностям, “либо прямому политическому заказу, игнорирующему объективную истинность знания” [Никольский 2010, 152].

Великая хартия университетов в качестве фундаментального принципа утверждает: “Чтобы отвечать требованиям современного мира, университет должен быть нравственно и интеллектуально независим от политической и экономической власти в своей преподавательской и исследовательской деятельности” [Великая хартия...]<sup>4</sup>.

Коммодификационные стратегии в образовании имеют в своей основе англо-американскую модель, ориентированную на конкуренцию. Американские и европейские реформы высшего образования проходят под знаком увеличения вклада университетов в экономический рост, который измеряется исключительно в товарно-денежных единицах. Вписывание образовательного института в рыночный тезаурус позволяет говорить о потребности в образовании через спрос и предложение, о развитии образования в терминах регулирования рынка образовательных услуг и конкуренции его агентов, о доступности образования как результата функционирования системы кредитов и ваучеров, осуществляющих механизм “деньги следуют за учеником”. Несомненно, бизнес-модель, выстроенная в пространстве конкурирующих поставщиков услуг и требовательных потребителей – это легитимированный современный взгляд на образование. Вместе с тем его позиция – далеко не единственная точка обзора духовной культуры как индустриальной эпохи, так и сегодняшнего постиндустриального времени.

Принципиальное различие в ракурсе видения идет от того, рассматривается настоящее и будущее образовательного института в широком культурном горизонте, в частности, в контексте культуры знаний, или взгляд утилитарно суживается до товарного оборота в экономике знаний. Первое с избытком покрывает второе. Однако, когда первое подменяется вторым, образовательный институт становится финансовой корпорацией, а его деятельность рассматривается под узким углом реализации бизнес-плана. Государственные интересы, понятые в узкой экономической конъюнктуре, определяют благополучие страны через эффективность товарных транзакций, но не в плане духовных инвестиций в человека, которые несут духовный рост всего общества. Реформаторы не хотят граждан, они хотят послушных потребителей.

Пример Великобритании как одного из главных законодателей мод в европейском образовании является индикатором социокультурных противоречий, вырастающих из коммодификационных стратегий понимания и преобразования современного образовательного института. Однако Великобритания дает и пример реакции гражданского общества, одной из социально эффективных традиций которого является общественная коррекция реформационной политики власти.

28 июня 2011 г. министр университетов и науки Д. Уиллетс объявил в Палате общин о выходе Белой книги “Высшее образование: студенты в центре системы образования”. Документ был опубликован от имени Министерства бизнеса, инноваций и квалификаций (BIS). Предполагается, что изменения в русле обнародованных предложений начнутся с 2013 г. и обеспечат устойчивое финансирование системы высшего образования, лучшую подготовку студентов и будут благоприятствовать социальной мобильности [Кебл, Уиллетс 2011, 2, 3].

27 сентября 2011 г. газета “Гардиан” сообщила, что сотни ученых подписали документ “В защиту государственного высшего образования”, в котором они предупреждают о пагубных последствиях Белой книги и говорят, что запланированные реформы в принципе не верны [В защиту... 2011].

Документ, который позиционируется как “альтернативная Белая книга”, был разработан летом 2011 г. под руководством Дж. Холмвуда, профессора социологии Ноттингемского университета и основателя кампании за Общественный университет [Свейн 2011]. В преамбуле представлены основные принципы, содержащиеся в Великой хартии университетов. Устанавливается позиция: общественное высшее образование финансируется обществом и государством, но это не означает, что оно должно контролироваться государством. Опираясь на проведенный анализ, документ утверждает, что единственным мотивом предложений правительства является ложное идеологическое убеждение, а не финансовая необходимость. Таким образом, имеют место инициативы политической доктринальной группировки, которая полностью игнорирует общественную ценность выс-

шего образования и полагает, что распространение рыночных принципов на сферу университетского образования является *само по себе* достаточным основанием. “Скрытый смысл данной Белой книги, – говорится в альтернативном документе, – это коммодификация образования”, которая должна “обеспечить новые рынки сбыта для капитала, ищущего любые подходящие возможности для инвестиций”. И это свойственно далеко не только Великобритании. Об образовании на товарном языке говорят в США, Нидерландах, Австралии, Индии и, конечно же, в России. Предполагается, что образование, трансформированное в рыночно развивающуюся систему, превратит студентов в “критических потребителей”, а институты высшего образования – в поставщиков, которые будут формировать программы “под заказ”. Понимание того, что “образование – это больше, чем корысть и гонки к вершине”, что образование – это не только обучение для трудоустройства, что система образования составляет основу социальной жизни, изживается доктринальными группами, которые видят общественное образование исключительно через призму финансового регулирования.

Коммодификация ограничивает предназначение и функции образования по отношению к человеку как личности и в более широком горизонте культурного функционирования общества. Вестник Оксфордского университета отмечает [Университетский ответ... 2003], что работа, осуществляемая образованием в этой сфере, значит гораздо больше, чем материальные вопросы времени. Она является мощным инструментом поддержания стабильного и гуманного общества и дает доступ обществу к широчайшему диапазону талантов. Но в то же время эта работа лежит за пределами специфики отдельных дисциплин. Однако именно дисциплины в качестве основного предмета обмена выделяет товарный подход.

Инвестирование в молодых, говорит ассоциация факультетов Калифорнийского университета в Беркли, “зидждется на убеждении, что наше общее будущее, будущее этого государства и страны, зависит от их таланта и мудрости. Именно поэтому оно должно быть практически бесплатным” [Браун... 2011]. Конечно, университеты стоят дорого, но налогоплательщики понимают все выгоды от образования *человека*.

Социальная миссия образования – многогранна; она – в улучшении положения дел с социальным неравенством, в привитии и удержании стандартов гражданства, во вкладе в культуру и экономику местных общин, где оно составляет цивилизационное ядро. Университеты в силу своего публичного характера способны создавать дискуссионные пространства для независимого анализа коммерческих и политических проектов. Следовательно, университеты сегодня – это далеко не только глобальные экономические институты. Именно под этим углом зрения следует рассматривать рыночную неспособность части университетов и перспективы их захвата частными поставщиками образовательных услуг.

Модель студента-потребителя затемняет реальность образовательного института. Результаты обучения нельзя купить как товар, если, конечно, под ними понимается не диплом. Они – следствие собственных усилий по изучению того, что определяется как товар, но на самом деле является лишь условием так называемой покупки. Просто заплатив, можно не получить то, за что платишь, хотя бы в силу неспособности или неготовности освоить купленное. К результатам обучения следует отнести развитие личности, формирующее исследовательский ум, способность проблематизировать идеи и порождать новые, системное и критическое мышление, когнитивное многообразие *psyche*, понимание и социальное взаимодействие.

И все это входит в понятие “образование”, составляющее источник той культуры, которая формирует современное русло движения общества. Тогда то, с чем мы имеем дело в образовательной сфере, не может адекватно пониматься в первую очередь как рынок.

Познание составляет культурную доминанту в трансформационных процессах, определяющих социальную модель будущего. Сфокусируемся на том, как товарный взгляд на исследовательское образование осуществляет деконструкцию самой возможности экономики производящих знаний, т.е. враждебен непосредственно тому, из блага чего он пытался исходить и что продвигать.

Калифорнийский университет в Беркли – один из лучших университетов в США, в котором обучается более 35 тыс. студентов. Исследования есть основная функция университета, утверждается в меморандуме ассоциации его факультетов, причем исследования границ человеческого знания способны приносить неожиданные выгоды для общества и экономики. Иногда результаты этих исследований дают знать о себе годы или десятилетия спустя, но именно поэтому так важна поддержка фундаментальных исследований, а не только товарных приложений. Марка университета – это не “бренд” как Coca-Cola для сбыта с целью получения дохода. Мы не должны стать бизнесом по продаже on-line курсов и внешних степеней. Мы можем использовать Интернет и другие технологии, чтобы достичь более широкой аудитории, *но с большой осторожностью*, чтобы не ухудшить нашу образовательную миссию [Браун... 2011].

Оксфордский университет в Великобритании – старейший англоязычный университет в мире, в котором преподавали еще в XI в., – обучает сегодня более 20 тыс. студентов. Оксфордский университет видит научные исследования и образование в качестве фундаментальной компоненты открытого, плюралистического и инновационного общества. Отмечается, что жесткая модель организации и финансирования исследований, реализуемая в рамках товарной парадигмы, не соответствует реалиям науки, – “успешные исследования не являются результатом отдельно взятой организационной модели, но зависят от совокупности целого ряда взаимодействий между индивидами и группами, от среды, в которой они производятся”. Причем в студенческой среде исследование отнюдь не играет роль приобретаемой услуги, прежде всего оно становится *воспитанием*, которое и определяет высокое качество образования. Анализ показывает, что коммодификационные стратегии ведут к разделению процесса обучения с научными исследованиями, которое демотивирует персонал учебных заведений, и в целом способны оказать пагубное влияние на те университеты, где ведутся интенсивные научные исследования, в частности, в плане исследовательского партнерства и научной мобильности [Университетский ответ... 2003].

Однако логика рынка признает только утилитарное значение исследования и преподавания. И эта коммодификационная логика лежит в основе деятельности коммерческих поставщиков знания, которые предлагают обучение, модифицированное товарными отношениями как с точки зрения его человеческого качества, так и баланса знаний. Коммерческие компании не обременены ответственностью за сохранение общественных ценностей образования. В логике рынка – стимулировать коммерческих поставщиков учебных программ, которые действуют через сеть франчайзинговых провайдеров обучения, или распределять финансирование научных исследований на конкурсах, где основным критерием оценки является снижение стоимости работ. В то же время учебные курсы, разрабатываемые и поставляемые как товар внешними организациями, лишают преподавателя возможности творческого участия, а образование – генеративной силы. И то, и другое делает проблематичным организацию обучения через исследования и обретение обучающимся компетенций, релевантных как экономике, так и культуре производящих знаний.

Наука не может быть представлена как рынок “конкурирующих” исследователей, равно как и образование, отвечающее культурному движению общества, далеко не есть рынок конкурирующих институтов. Оксфордский вестник говорит, что неотъемлемой частью *культуры исследования* давно стало сотрудничество между отдельными людьми и исследовательскими группами в различных вузах, которое осуществляется, невзирая на границы между государствами. Кроме того, университеты пользуются сообща преподавательскими ресурсами. Внедрение чисто товарных отношений способно закрыть доступ научным и образовательным институтам, равно как и отдельным исследователям, к обобщенным ресурсам знаний и объектам коллективного научного пользования. В интернет-ресурсе газеты “Гардиан” комментарии к “товарным” инициативам правительства говорят, например, о распространенной во всем мире практике обмена или приобретения по базовой стоимости реагентов типа антители, ДНК и РНК-зондов, определенных пород лабораторных мышей и т.п., о научных семинарах, куда приглашаются якобы “конкурирующие” исследователи, чтобы обменяться мнениями, поговорить приватно с любым специа-

листом. Если научные исследования являются чистой конкуренцией, то такая система не работает. По словам С. Джанини, директора департамента союза ректоров университетов Италии, сегодня необходимо достигать конкурентоспособности через новые модели *сотрудничества* университетов, которые соответствуют гуманистическим идеям европейской традиции [Хилько 2011, 42].

Логика рынка не распространяется на продажу дорогостоящих дисциплин в области науки и техники. Этот факт вынуждена фиксировать и экономически обыгрывать (в дотационном плане) британская Белая книга по высшему образованию (2011). Такие “высокотехнологичные” курсы обладают высокими накладными расходами на материалы, оборудование, квалифицированный технический персонал. Следовательно, логика рынка должна быть исключена как раз из того кластера образовательной системы общества знаний, который имеет в виду его базовые экономические интересы, касающиеся производства знаний. В противном случае, если университеты не смогут найти достаточно студентов для оплаты “высокотехнологичных” дисциплин, то такие курсы не должны предлагаться им, несмотря на их критичный для экономики знаний характер. Так товарная доктринализация образования рождает оксюморон: свободная конкуренция в контролируемых условиях.

Образование меняется вместе с изменяющимся обществом. Вместе с тем на нем основывается развитие самого общества, его социальные, политические и экономические стратегии. Отсюда исходят требования к образованию, которое должно выдерживать темпы быстро развивающегося общества и выстраивать для этого системные связи с другими сферами деятельности. В таком взаимодействии рождаются образовательные инновации, которые фокусируют на себя внимание образовательных коллективов, власти и общества. Однако за этими инновациями всегда стоит образование как таковое, составляющее культурное ядро жизни общества с его непреходящими ценностями, традициями, педагогическим опытом и устремленностью в воспитание и удержание своего человеческого начала. Именно это культурное ядро, помещенное в центр инновации, способно дать ей долгую и плодотворную жизнь.

## ЛИТЕРАТУРА

- Браун... 2011 – *Brown W., Rosen S., Walker R.* Talking Points in Defense of UC and Public Education. Berkeley, 2011 (September 21).
- В защиту... 2011 – In Defence of Public Higher Education (news) // The Guardian. 2011 (September 27) (<http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/defence-of-higher-education-signatories> (дата обращения: 28.09.2011 г.)).
- Великая хартия... – Magna Charta Universitatum (<http://www.magna-charta.org/> (дата обращения: 08.10.2011 г.)).
- Винч, Джинжел 1999 – *Winch C., Gingell J.* Key Concepts in the Philosophy of Education. London and New York, 1999.
- Высшее образование... 2011 – Higher education white paper may not deliver government’s aims / Media Release. Universities UK.
- Карпов 2004 – *Карпов А.О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. 2004. № 11.
- Карпов 2007 – *Карпов А.О.* Общество знаний: механизмы деконструкции // Вестник Российской академии наук. 2007. № 2.
- Кебл, Уиллетс 2011 – *Cable V., Willetts D.* Foreword // Higher Education: Students of the Heart of System / Department for Business, Innovation and Skills. London: TSO.
- Коллини 2011 – *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB.Ltd, 2011. Vol. 33. № 16.
- Кумарин 2002 – *Кумарин В.* Аксиомы Песталоцци и психология // Народное образование. 2002. № 4.
- Ле Гофф 2002 – *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада. Екатеринбург, 2002.

Никольский 2010 – *Никольский В.С.* Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах // Высшее образование в России. 2010. № 3.

Ридингс 2009 – *Ридингс Б.* Университет в руинах. Минск, 2009.

Свейн 2011 – *Swain H.* Higher education white paper is provoking a winter of discontent // The Guardian. 2011 (September 27) (<http://www.guardian.co.uk/education/2011/sep/27/higher-education-alternative-white-paper/print> (дата обращения: 27.09.2011 г.).

Толстой 1983 – *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений в двадцати двух томах. М., 1983.

Университетский ответ... 2003 – The University's Response to the Government's White Paper, *The Future of Higher Education* // Oxford University Gazette. 2003. № 4660. Supplement (1) ([www.ox.ac.uk/gazette/2002-3/supps/1\\_4660.htm](http://www.ox.ac.uk/gazette/2002-3/supps/1_4660.htm) (дата обращения: 29.09.2011 г.).

Фрейре 1985 – *Freire P.* The Politics of Education. Culture, Power and Liberation. South Hadley, 1985.

Хилько 2011 – *Хилько И.* Болонские сомнения // Поиск. М., 2011. № 40 (1166).

Шадриков 1994 – *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М., 1994.

Ясперс 2000 – *Ясперс К.* Идея университета // Топос (Минск). 2000. № 3.

Ясперс 2006 – *Ясперс К.* Идея университета. Минск, 2006.

## Примечания

<sup>1</sup> Commodity (англ.) – предмет потребления, товар; commodity production – товарное производство; здесь используется в значении “товаризация”.

<sup>2</sup> К. Ясперсом были написаны три книги под одним названием “Идея университета”; которые опубликованы в 1923, 1946 и 1961 годах (последняя совместно с К. Россманом). В статье используются публикации 1946 г. (указывается перевод на русский язык как Ясперс 2006) и 1961 г. (указывается как Ясперс 2000).

<sup>3</sup> Мысли о природосообразности воспитания высказывались еще Аристотелем. В образовательных концепциях Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.А. Дистерверга содержится двойственное понимание принципа природосообразности воспитания. Он суть педагогическая опора на природные дарования – таланты, способности учеников и т.п., и формирование человека когерентно ходу его природного развития. В начале XX в. следы принципа природосообразности прослеживаются в педагогическом бихевиоризме у Э. Торндайка, в “школе действия” А.В. Лая; в “новых школах” О. Декроли, Э. Кей, в “идеальных колледжах” А. Маслоу и А. Нилла, в педагогических исследованиях А.П. Нечаева, искавшего универсальную формулу оптимальности учебного процесса на основе психометрических исследований учащихся. Современные педагоги-теоретики зачастую видят в принципе природосообразности основополагающее начало образовательных систем; причем, отдавая должное прожектерству и демагогии французских просветителей, с симпатией относятся к введению в педагогические принципы *массовой* школы абстрактного права “ребенка учиться тому, к чему его предназначила природа” [Кумарин 2002, 220–222].

<sup>4</sup> Великая хартия университетов была подписана в 1988 г. в Болонье ректорами 388 главных университетов мира из 47 стран (в том числе и из России).