

DOI: 10.7868/S0869587314050090

Товаризация образования является острой проблемой современного общества. Образование вынуждено приспосабливаться к условиям и требованиям рынка, оно нацелено на подготовку специалистов исключительно выгодных на данный момент профессий. В то же время его значение для общества выходит далеко за пределы понятия “образовательная услуга”. Автор публикуемой ниже статьи показывает, каким образом товаризация образования разрушает экономическую основу общества и само общество в целом.

“ТОВАРИЗАЦИЯ” ОБРАЗОВАНИЯ ПРОТИВ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ

А.О. Карпов

Там ... путают, смеясь, добро со злом,
и след улитки там зовут прогрессом,
и мчатся там, где шли, бывало, лесом,
и блеск блудниц хотят придать принцессам,
и дребезжат металлом и стеклом.

Райнер Мария Рильке

Коммодификация* (товаризация) образования уходит корнями в индустриальную культуру прошлого. В 1921 г. П. Фрейре говорил о широком распространении концепции, обозначаемой термином “nutritionist concept of education”, иначе говоря, “пищевой”, “питающей”, “диетологической” концепции образования, согласно которой обучающийся — «это человек, сознание которого представляет собой “пространство”, предназначенное для того, чтобы быть “наполненным”, или “напитанным” знанием» [1, р. 45].

В 60-х годах прошлого века набирает популярность выражение “экономика знаний”, возника-

* Commodity (англ.) — предмет потребления, товар; commodity production — товарное производство; здесь используется в значении “товаризация”.



КАРПОВ Александр Олегович — кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана.
a.o.karpov@gmail.com

ет понятие “работник знаний”, выравнивающее культурный статус умственного и физического труда по их производственной функции. Университеты начинают готовить “специализированную рабочую силу” [2, с. 8, 10]. Высшее образование постепенно теряет свой элитарный статус, становится массовым и непосредственно ответственным за развитие общества.

Тогда же намечается переформулировка “пищевой” метафоры образования в “рыночную”, которая манипулирует тем же “продуктовым” аспектом, но уже товарного свойства. Теория человеческого капитала определяет образование как совокупность знаний, умений и навыков, способных приносить индивидуальный доход. Образование трактуется как инвестиционное благо, превращение его в деньги становится мерой ценности для отдельного индивида [3, с. 8]. В начале 2000-х годов легитимность коммодификационной интерпретации образования вводит в широкий оборот понятие “экономика, основанная на знаниях”, связанное с развитием Лиссабонского процесса. В такой экономике знание выступает в роли как орудия производства, так и товара, который производится, обменивается и продается [2, с. 6].

Качество и производительность исследований, выполняемых в западных университетах, делают их ведущими агентами в коммерческой разработке научного знания. Число патентов, которые еже-

годно получают университеты, стремительно растёт: если в 1980 г. американские университеты зарегистрировали 250 патентов, то в 2000 г. — уже более 1500 [4, р. 110]. Значительный объём лицензий, которые они получают за эти патенты, постепенно превращает их в коммерческие организации. К примеру, доход Кембриджского университета от интеллектуальной деятельности достигает 3.5 млн. евро в год, только в 2008 г. было получено 120 патентов и 35 лицензий [5, с. 22]. Университеты и промышленность всё более тесно взаимодействуют в тех направлениях, где открытия преобразуются в инновационные продукты и коммерциализируются с помощью подходящих бизнес-моделей.

Образование становится критичным фактором развития локальных и глобальных рынков, его системное основание и познавательская культура фокусируются на экономических стимулах и преобразуются под действием внешних доктринальных установок. Власть рассматривает университеты в первую очередь как организации, вносящие долевой вклад в экономику [6, р. 9–14]. В результате познавательное отношение учебного типа изменяется под влиянием монетарного подхода, исключающего ценности научного поиска истины. Однако последние являются неизменным условием создания научных новшеств, лежащих в основе процессов технологизации знаний.

Таким образом формируется доминирующее социоэкономическое противоречие переходной эпохи, которое сталкивает экономические стратегии общества с эпистемическими условиями реализуемости этих стратегий, то есть противоречие между тотальной товаризацией знания и деятельностью творческой мысли, это знание создающей. Углубление данного противоречия ведёт к разрушению фундаментальных основ образования.

Несомненно, бизнес-модель, выстроенная в рамках “конкурирующих поставщиков услуг” и “требовательных потребителей”, — это легитимированный современной культурой взгляд на образование. Вместе с тем эта позиция — далеко не единственная точка обзора социоэкономической действительности и духовной культуры как индустриальной эпохи, так и сегодняшнего постиндустриального времени.

Принципиальное различие в видении происходит в зависимости от того, рассматривается ли настоящее и будущее образовательных институтов в широком культурном смысле, в частности, в контексте культуры знаний, или взгляд сужается до товарного оборота в экономике знаний. Первое с излишком покрывает второе, однако когда культура заменяется жадной наживы, образовательный институт приобретает образ финансовой корпорации, а его деятельность ограничивается реализацией бизнес-плана. Государственные ин-

тересы, поняты с позиций экономической конъюнктуры, определяют благополучие страны посредством эффективности товарных трансакций, исключая духовные инвестиции в человека, которые приводят к духовному росту всего общества. “Реформаторы не хотят граждан, они хотят послушных потребителей”, говорят в Великобритании [7]; “управление общественным сознанием осуществляется тем легче, чем ниже уровень образования”, — подтверждают в России [8].

Далее мы покажем, как товарная политика в образовании осуществляет деконструкцию самой возможности экономики знаний (а следовательно, и общества знаний).

Коммодификация образования разрушает экономическую основу обучения. Рынок осуществляет диверсификацию образовательного института так, что он теряет материальные ресурсы как субъект экономики знаний, а следовательно, мотивацию к получению роли ключевого агента общества, “работающего” на знаниях.

Когда под видом экономической свободы учебных заведений в России вводится финансирование не самого учебного заведения, а только государственного задания по обеспечению определённого пакета образовательных услуг, это означает только одно — “всё остальное образовательным организациям придётся зарабатывать самостоятельно” [9, с. 3]. Таким образом, образование вынуждено менять своё “познающее” лицо.

Принцип “деньги следуют за учеником” не учитывает, что обучение талантливых и коррекционное обучение отстающих требует значительно больше средств и ресурсов, чем среднестатистических. Осуществляя депривацию талантливых, этот принцип работает против движения общества к экономике знаний, которая требует для своего развития участия людей, способных к производству знаний. Таким путём продукт монетарной политики вступает в противоречие с политикой экономической. Следует отметить, что в странах, использующих подушевое финансирование образования, эта схема, как правило, дополняется особыми ваучерными схемами и специализированной инфраструктурой — для “особых” случаев [10, р. 591, 592].

Упомянутый выше принцип играет не только экономически регулиующую роль в образовании. Будучи применённым к частным учебным заведениям, как это произошло в России, он обеспечивает формирование прибыли владельцев. Кроме того, этот принцип даёт экономические преференции богатым за счёт общественных фондов, которые предназначены прежде всего для поддержки бедных граждан. Так создаётся новый механизм социальной эксплуатации. Под этим углом зрения в истинном свете предстаёт аргументация “товаризаторов”: якобы все обладают равными правами на общественные фонды, а значит, состоятельные граждане вправе купить

образовательную услугу в частном учебном заведении, включив в эту “покупку” как бы причитающуюся им толику общественных средств. Специалисты отмечают, что социально ответственная политика запрещает в ваучерных схемах дополнительные инвестиции [10, р. 590], а общественные средства расходуются более эффективно, если “стоимость ваучера делается различной на основе проверки нуждаемости” [11, р. 161].

Экономическая свобода учебных заведений делает их заинтересованными в привлечении учеников из богатых семей, которые в состоянии оплачивать дополнительные курсы, обеспечивая тем самым благосостояние их руководителей и повышение зарплаты персонала. Поэтому даже в условиях действия принципа “деньги следуют за учеником” учебные заведения стимулируются к реализации явных или латентных схем привлечения богатых и исключения бедных. Тем самым коммодификационный принцип подушевого финансирования разрушает феномен равнодоступного образования и обеспечивает преимущество в получении хорошего образования социальным группам, участие которых в производстве и технологизации знаний минимально. Образование лишает такое производство, а вместе с ним и общество, “работающее” на знаниях, главного действующего лица.

Несклонность привилегированных слоёв к производству знаний демонстрирует анализ, проведённый Национальным фондом образовательных исследований Великобритании (NFER, 2010), который выявил, “что учащиеся государственных учебных заведений показывают лучшие результаты во время учёбы в университете, чем выпускники частных школ. Эта картина наблюдается повсеместно, включая наиболее престижные университеты”. Кроме того, они “выглядят лучше во всех списках степеней, присуждённых в 2009 г.” [12].

Коммодификация образования исключает познавательную и духовную основы обучения. П. Фрейре показывает, что дидактические упрощения, идущие от понимания знания как духовной пищи, которую нужно “съесть” и “переварить”, исключают из процесса обучения генеративные свойства личности и социокультурные связи знания [1, р. 44–47]. Познавательное отношение, сформулированное в сервильных терминах как обслуживание потребителя знания, относительно созидательной функции человеческого мышления ничем не лучше “диетологического” понимания, причём в условиях движения к обществу, “работающему” на знаниях, его культурно-негативная функция приобретает радикальный характер.

Главным действующим лицом новой экономической культуры является создающая знание личность. В.Д. Шадриков отмечает, что способность к творчеству генетически отличается от способности к исполнению, ведь творческое исходит из ду-

ховного и лишь потом из деятельно способного [13, с. 4, 5]. Духовные способности “связаны с познанием и творением культуры”, они определяют эффективность социального взаимодействия и выводят человека на вершину творчества, позволяют по-иному воспринимать окружающее и мыслить [14, с. 57, 61, 78].

Когда среди критериев эффективности работы школ одним из главных становится количество выпускников, поступивших в вуз, это означает только одно – в образовании исключается составляющая, ориентированная просто на человека. Такое образование нацелено на воспитание интеллектуальной элиты. Когда образование перенимает принцип оценки качества фабричного продукта или формирования цены рыночного товара, разрушается глубинная суть таких дисциплин, как литература и история, ориентированных на духовное развитие личности. “Измерительные материалы” не могут зафиксировать “качество” духовного мира, подлинность гражданской позиции, способность к человеческому пониманию и осмыслению. Прагматика “тестовых” процедур, накладываемая на такое образование, уничтожает его духовные составляющие. Массовый ученик уже не знает, что такое логический вывод (а следовательно, математический), он готов лишь к выбору из нескольких ответов такого, на который ему ранее указывали как на правильный. Таким образом, общество лишается не только личности, способной производить знание, но и образованных и мыслящих рабочих, мастеров, работников сферы обслуживания, то есть культуры внеинтеллектуального труда, которая не в меньшей степени, чем культура интеллектуальных элит, обеспечивает экономический рост (любая инновация может быть материально произведена, а технология материально реализована только людьми, наделёнными культурой внеинтеллектуального труда).

Заметим, что идея стандартизации в образовании – это коммодификационная идея индустриальной культуры. В 1914 г. Дж.М. Райс предложил создание фиксированных образовательных стандартов для научной системы управления педагогическим процессом. Культурный фон здесь задаёт изданное И.П. Кабберли в 1916 г. в Бостоне “Руководство общеобразовательной школой”, в котором автор заявляет: “Наши школы, в каком-то смысле, являются фабриками, где сырьё (дети) должно быть обработано и преобразовано в продукт, который соответствовал бы требованиям жизни” [15, р. 47].

Стандартизация – это всегда усреднение и в конечном счёте когнитивная регрессия. Унифицированная матрица стандартизированного познавательного поведения устанавливает запрет на овладение ментальными моделями, знаниями и навыками, выходящими за её пределы. И опыт

такого поведения “не только развивает склонность говорить как бы в расчёте на других — он меняет в том же направлении способность судить и оценивать” [16, с. 58]. В России стандартизация образования выступает как инструмент политики его “товаризации”. Она лишает образование школьного сочинения и тем самым, по оценкам ведущих российских филологов, качественно меняет характер преподавания, которое больше не рассматривает учащегося как самостоятельно мыслящую личность. Его цель теперь — «создание потребителя, “управляемой массы”», которая должна «лишь воспроизводить некоторую часть полученной информации и не усваивать “ценностей”, чуждых современной политической и экономической элите» [8].

Стандартизация образования ведёт к подавлению когнитивного разнообразия в социуме. Подобно биоразнообразию, создающему возможности для реализации творческих сил природы, когнитивное разнообразие увеличивает творческую продуктивность и дивергентный потенциал общества, “работающего” на знаниях. Когнитивное разнообразие лежит в основе принципа когнитивно-культурного полиморфизма [17, с. 200, 201], определяющего движение социума к новому технологическому укладу.

Современные условия существования характеризуются растущим объёмом специального и культурно необходимого знания, который создаёт проблему для формирования общего и регламентированного содержания образования уже на уровне средней школы, даже если эта школа профилирована в старших классах. Дж. Брунер пишет, что “ресурсы и стандарты сами по себе не обеспечат самого главного — понимания того, кого, чему и как следует учить, чтобы ученики выросли настоящими людьми, способными и готовы трудиться на общее благо” [18, с. 142]. Для того чтобы считать современного ученика образованным, говорит А. Инглиш, недостаточно его способности “давать правильные ответы по каждой из областей знаний, которые были признаны целесообразными для изучения” [19, р. 82]. Фундаментальная основа роста экономики знаний — это “творческие и культурные особенности у настоящих и будущих учащихся” [20, р. 546]. Нехватка талантов — одна из наиболее острых проблем растущей экономики, считают эксперты компании Ernst & Young [21, с. 6]. По мнению президента Российского союза ректоров академик В.А. Садовниченко, “систему образования спасёт только поддержка ... подготовки специалистов, способных творить” [22, с. 5].

Таким образом, человеческое творчество в плане обеспечения физической стороны жизни приобретает характер главного экономического ресурса, а в глобальном, культурном плане оказывается фактором, порождающим саму способ-

ность человека к существованию. Экономика, конечно, может быть названа креативной, но это ничего не решает, когда встаёт вопрос, как и чему учить в ставшем креативным настоящим и в бросающем вызов креативности человека будущем. Особой и критичной зоной экономики знаний оказываются не столько высокие технологии и научные новшества, сколько человеческое начало, способное развить в себе ценностно осмысленное отношение к творческому созданию культурно нового. И это — главный антропосоциальный вопрос, который должно решить для себя современное общество.

Коммодификация образования порождает дисфункциональность обучения. Образовательный институт должен соответствовать условиям новой экономической культуры. Но как ей соответствовать?

Учёт в современном образовании потребностей экономических агентов приводит к формированию сетевых партнёрств, которые связывают распределённые структуры, занимающиеся обучением, исследованиями, технологизацией разработок, промышленным выпуском и коммерциализацией продукции. Однако способность индивида эффективно оперировать знанием отнюдь не определяется той рыночной инфраструктурой, в рамках которой знание технологизируется. Иначе говоря, творчески-генеративные функции мышления, которые способны развивать и воспитывать образование, представляют собой (как и ранее) функцию психики и обучения, а не денежно-товарного оборота и бюрократической организации в контексте “образовательных услуг”. Тот факт, что “знание” становится массовой профессией, актуализирует проблему его эффективного учебного освоения, соразмерного экономическим и культурным требованиям.

В “Вестнике Оксфордского университета” отмечается, что в студенческой среде исследование отнюдь не играет роль приобретаемой услуги, оно становится прежде всего воспитанием, которое и определяет высокое качество образования. Анализ показывает, что коммодификационные стратегии ведут к разделению процесса обучения и научных исследований, что демотивирует персонал учебных заведений и может оказать пагубное влияние на те университеты, где ведутся интенсивные научные исследования, в частности, в плане исследовательского партнёрства и научной мобильности.

Исследования — основная функция университета, утверждается в меморандуме ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли. Иногда результаты исследований дают о себе знать годы или десятилетия спустя, именно поэтому так важна поддержка фундаментальных исследований, а не только товарных приложений. Марка университета — это не “бренд” для сбыта с

целью получения дохода. Мы не должны стать бизнесом по продаже on-line курсов и степеней.

Однако логика рынка признаёт только утилитарное значение исследования и преподавания. 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. Цель рынка — стимулировать коммерческих поставщиков учебных программ, действующих через сеть франчайзинговых провайдеров обучения [12], 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 — созидательной силы. И то, и другое делает проблематичным организацию обучения через исследования и обретение обучающимся компетенций, адекватных новой экономике и культуре творцов знания.

Образование, отвечающее культурному движению общества, — далеко не рынок конкурирующих институтов, равно как и наука не может быть представлена в виде рынка конкурирующих исследователей. Неотъемлемой частью исследовательской культуры давно стало сотрудничество между отдельными учёными и их группами, невзирая на границы между государствами. Внедрение товарных отношений способно закрыть доступ научным и образовательным институтам и отдельным исследователям к обобщённым ресурсам знаний и объектам коллективного научного пользования (практика обмена или приобретения по базовой стоимости реагентов, определённых пород лабораторных мышей и т.п., а также научные семинары). Следует отметить, что в России образование в области фундаментальных наук, равно как и сама фундаментальная наука, не является “рыночным” и востребованным бизнесом, вместе с тем и образование, и фундаментальная наука чрезвычайно важны для развития и конкурентоспособности экономики знаний [23, с. 3].

Логика рынка не распространяется на “дорогостоящие” дисциплины в области науки и техники. Такие высокотехнологичные курсы требуют значительных накладных расходов на материалы, оборудование, квалифицированный персонал. Следовательно, логика рынка должна быть исключена как раз из того кластера образовательной системы общества знаний, который подразумевает его базовые экономические интересы, касающиеся производства знаний. В про-

тивном случае, если университеты не смогут привлечь достаточно студентов для оплаты “высокотехнологичных” дисциплин, то такие курсы не должны им предлагаться, несмотря на их критичный для экономики знаний характер [6]. Так, “товарная” доктринализация образования рождает оксюморон: свободная конкуренция в контролируемых условиях.

Коммодификация образования разрушает само общество как сообщество. Товаризация ограничивает предназначение и функции образования по отношению к человеку как личности и в более широком горизонте культурного функционирования общества. В “Вестнике Оксфордского университета”, отмечается, что работа, осуществляемая образованием в этой сфере, значит гораздо больше, чем материальные вопросы времени. Она является мощным инструментом поддержания стабильного и гуманного общества, даёт простор широчайшему диапазону талантов. В то же время эта работа лежит за пределами специфики отдельных дисциплин, которые в качестве основного предмета обмена выделяют товарный подход.

В практике российской бюрократии отсутствует теоретическое обоснование понятий “эффективность” и “неэффективность” образования. Фактически они определяются с помощью ряда индикаторов (критериев). Проблемой является валидность оценки с точки зрения соотносённости её с исследуемым объектом, поскольку получается, что такая “эффективность” измеряет саму себя, а не то, чем по смыслу является. Очевидно, что система оценки должна учитывать прежде всего особую роль каждого образовательного сегмента. Принципиальным для выстраивания аутентичной системы оценки является признание того, что образовательная деятельность — это отнюдь не работа по производству товаров и услуг. Не следует забывать, что именно социальные и культурные функции образования определяют рост его экономической отдачи, а не наоборот.

Социальная миссия образования многогранна. Она состоит в ликвидации социального неравенства, в привитии и сохранении стандартов гражданства, во вкладе в культуру и экономику местных общин, где образование составляет цивилизационное ядро. “Университетский сектор гораздо крупнее, чем узкая группа элитных университетов”, — говорится в документе “В защиту государственного высшего образования” (Великобритания, 2011). Основная часть университетов располагается в регионах, каждый год они принимают тысячи студентов из бедных семей и поддерживают их в процессе обучения. Именно они на деле осуществляют социальную мобильность, а вовсе не самые избранные университеты. Кроме того, университеты, в силу своего публичного характера, способны создавать дискуссионные пространства для независимого анализа ком-

мерческих и политических проектов [12]. Критическая дискуссия — одна из основ существования университетов как познающих общин, составляющих демократическое общество.

Следовательно, университеты сегодня — это далеко не только глобальные экономические институты. Очевидно, что частный коммерческий университет в первую очередь будет ориентирован на своих собственников и акционеров. Он не заинтересован в удовлетворении широкого круга потребностей общества, равно как и местной экономики [12]. Именно так следует рассматривать рыночную несостоятельность некоторых университетов и перспективы захвата их частными поставщиками образовательных услуг.

В России частные центры, обеспечивающие коррекционное обучение, не настроены на быструю реабилитацию своих пациентов: чем больше занятий посетит ученик, тем выше доход их владельцев. Как следствие, частные центры мотивированы к исключению из своего кадрового состава высококвалифицированного педагогического персонала, работающего эффективно. Таким образом, в условиях, когда государство передает коррекционное обучение в руки частных лиц, происходит не только падение уровня образования и рост его стоимости, но и подвергается деконструкции само высшее дефектологическое образование, составляющее неотъемлемую часть гуманитарного фундамента современного общества. Выпускники оказываются невостребованными парадоксально мотивированным рынком образовательных услуг. Данный пример указывает на принципиальное различие критериев эффективности в экономике и образовании.

Результаты обучения нельзя купить как товар, если, конечно, под ними понимается не диплом. Это следствие собственных усилий по изучению того, что определяется как товар, но на самом деле является лишь условием так называемой покупки. Образование — собственная обязанность человека, его труд и риски. 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 психики, понимание и социальное взаимодействие. Всё это входит в понятие “образование”, составляющее источник той культуры, которая формирует современное русло движения общества. То, с чем мы имеем дело в образовательной сфере, не может адекватно пониматься в первую очередь как рынок, поскольку желание и деньги, да и сама “покупка” здесь отнюдь не приводят к приобретению.

И.В. Павлюткин, специалист из Высшей школы экономики, отмечает, что процесс определения цены “вызывает ряд затруднений, ставящих под сомнение в принципе применение рыночных категорий к образованию”. Не всякий экономический обмен имеет отношение к рыночному обмену. Иначе говоря, предписывание образованию определённых экономических свойств недостаточно для определения его в качестве товара на рынке [3, с. 3, 4, 9].

“Общественное высшее образование является частью контракта поколений, в котором старшие поколения вкладывают средства в благополучие будущих поколений, которые в свою очередь, будут их поддерживать” [12]. Такое инвестирование в молодых, по мнению ассоциации факультетов Калифорнийского университета в Беркли, зиждется на убеждении, что наше общее будущее, будущее этого государства и страны, зависит от таланта и мудрости молодого поколения. Именно поэтому оно должно быть практически бесплатным. Конечно, содержать университеты стоит дорого, но налогоплательщики понимают все выгоды от образования человека. В России бесплатное образование получают сегодня только 41% граждан, причём на собственные деньги учатся более 60% студентов, тогда как во Франции, например, их менее 20%.

Из всего вышесказанного следует, что образование как социальный, экономический и культурный феномен не может быть осмыслено с точки зрения товаров и услуг. Более того, определение фундаментальных вопросов образования через рыночный тезаурус неспособно обозначить ни его подлинное бытие, ни перспективы его развития. Тем самым государственная образовательная политика, выстроенная в коммодификационной логике, выводит за пределы своего внимания подлинную миссию образования. Из процесса обучения исключаются созидательные свойства личности и социокультурные связи знания, творческая функция обучающего и обучаемого, связь обучения с исследованиями и мотивация к ним, а также воспитательная функция исследования, которая формирует научную методичность мышления и определяет высокое качество образования. “Товаризация” противостоит кооперативным формам взаимодействия образования и науки, которые составляют основу их конкурентоспособности. Она подавляет в индивиде стремление к человеческому пониманию сути дела, к построению собственного духовного мира и гражданской позиции. Такая политика разрушает не только “ростки” будущего, но и само общество как сообщество.

В сегодняшней России, где коммодификация образования стала стержнем государственной политики, 39% молодых людей “хотели бы жить и работать за рубежом. Из тех, кто попадает в кате-

горию талантливых, такие пожелания высказывают 53%” [24, с. 17]. И это неслучайно. Коммодификационная политика ведёт к резкому снижению уровня национальной культуры и культурной инфраструктуры. “Русская классическая литература более не выполняет роль культурного регулятора образовательного процесса”, а учащиеся фактически лишены “возможности осмыслить литературную культуру прошлого как духовную почву для саморазвития”, — говорится в заявлении учёного совета филологического факультета МГУ [8]. Теперь на 50–55 тыс. жителей России приходится только один книжный магазин. Это в 2 раза меньше, чем в Российской империи (1898), в 3 раза меньше, чем в советской России (1989), и в 10 раз меньше, чем в современной Европе [25, с. 12]. Книги сегодня читают только 10% молодых россиян в возрасте от 15 до 24 лет. Высокопоставленные чиновники предупреждают, что в ближайшее десятилетие российское образование ожидает тотальный приход бизнеса и настоящая “долина смерти” [23, с. 3].

* * *

Общество, основанное на знаниях, равно как и экономика знаний, — это не цель, а средство достижения социальных целей общества, поставившего во главу своей культурной и экономической модели производящую силу человеческого мышления. Именно качество этого мышления делает выпускников вузов более активными агентами национальной и межнациональной толерантности и социальной интеграции и создаёт прочную связь между высшим образованием и демократическими процессами [11, р. 158]. Именно отсюда вырисовываются перспективы социальной сплочённости и будущее свободного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Freire P.* The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation / Transl. by Donaldo Macedo. Westport, Connecticut. London: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1985.
2. *Агацци Э.* Идея общества, основанного на знаниях // Вопросы философии. 2012. № 10.
3. *Павлюткин И.В.* Рынок как метафора: критический анализ маркетизации образования. <http://do.gendocs.ru/docs-101296/101296.doc> (дата обращения 29.11.2012).
4. *Thursby J., Kemp S.* Growth and Productive Efficiency in University Intellectual Property Licensing // Research Policy. 2002. № 1.
5. *Беляева С.* С расчётом на взаимность. Университеты и научные парки Великобритании не нарадуются друг на друга // Поиск. 2009. № 24–25.
6. *Collini S.* The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB. Ltd. 2011. № 16.
7. In Defence of Higher Education // The Plashing Vole: у traethodydd, 2011 (September 27). <http://plashingvole.blogspot.com/2011/09/in-defence-of-higher-education.html> (дата обращения 29.09.2011).
8. О реформе образования, её итогах и перспективах. Заявление Учёного совета филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. <http://www.philol.msu.ru/faculty/v-zaschitu-gumantarnogo-obrazovaniya-v-rossii/o-reforme-obrazovaniya-philolmsu2012> (дата обращения 29.11.2012).
9. *Волчкова Н.* На заработки! Государство гонит образование в рынок // Поиск. 2012. № 18.
10. *Giesinger J.* Evaluating School Choice Policies: A response to Harry Brighous // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2009. № 4.
11. *Greenaway D., Haynes M.* Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees and Loans // Economic Journal. Royal Economic Society. Oxford: Wiley-Blackwell. 2003. V. 113. P. 150–166.
12. In Defence of Public Higher Education. http://publicuniversity.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/In_Defence_of_Public_HE (дата обращения 29.09.2011 г.).
13. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М.: Издательская корпорация “Логос”, 1994.
14. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002.
15. *Doll W.E.* A Post-modern Perspective on Curriculum. New York, London: Teacher College Press, Columbia University, 1993.
16. *Шелер М.* Ресентимент в структуре моралей / Пер. с нем. Малинкина А.Н. СПб.: Наука, Университетская книга, 1999.
17. *Карпов А.О.* Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. СПб.: Алетейя, 2013.
18. *Брунер Дж.* Культура образования / Пер. с англ. Трубицыной Л.В. и Соловьёва А.В. М.: Просвещение, 2006.
19. *English A.* Transformation and Education: the Voice of the Learner in Peters’ Concept of Teaching // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing, 2009. № 1.
20. *Hammershoj L.G.* Creativity as a Question of Bildung // Journal of Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2009. № 4.
21. *Едовина Т.* Охота за головами изменит корпоративный мир // Коммерсантъ. 2012. № 215.
22. *Булгакова Н.* Капремонт без выселения. Образование модернизируют “по-живому” // Поиск. 2011. № 12.
23. *Черных А.* Высшей школе дали последний звонок. Ректоров предупредили о сокращении господдержки // Коммерсантъ. 2013. № 63.
24. *Возовикова Т.* К месту назначения. Уточнены маршруты социальных лифтов // Поиск. 2012. № 26.
25. *Белавин П.* Книги убирают с прилавков // Коммерсантъ. 2013. № 67.