

Шутенко А. И., канд. пед. наук, ст. науч. сотр.  
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова

## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ДЕВАЛЬВАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

avalonbel@mail.ru

В статье рассматриваются социокультурные аспекты развития высшей школы. Показаны основные измерения этого развития, которые отвечают определенной культурной доминанте. Констатируется деструктивное влияние монополии экономического измерения в сфере высшего образования.

**Ключевые слова:** кризис высшего образования, культурная доминанта образования, образовательные измерения, устойчивое развитие высшей школы, социология и педагогика высшей школы.

Сегодня высшая школа теряет свою культурную идентичность – она как никогда приблизилась к массам и как никогда отделилась от личности. Став доступной для большинства вчерашних школьников в эпоху нарастающей неопределенности, высшее образование утрачивает свою элитарность, личностно-формирующую и социализирующую функции, превращаясь в образовательный супермаркет на рынке образовательных услуг [1]. Кризис высшего образования, по мнению видных ученых, есть отражение нарастающего системного кризиса современной цивилизации с ее утилитарно-прагматическим и потребительски-расточительным отношением к миру и человеку [2].

Современный мир и культура заражена идеей деконструкции устоявшихся норм и традиций, образцов и ценностей, выработанных человечеством за свою многовековую историю [3]. И это неслучайно. Логика капиталистического роста требует поглощения все новых ресурсов. А поскольку природные ресурсы оказались на грани исчерпания, неумолимая поступь этой логики в купе с научно-техническим прогрессом осваивают новый ресурс в лице самого человека. Коммерческо-фискальные механизмы сегодня активно проникают в культуру, в образование, в семью. Они сметают незыблемые до сих пор моральные барьеры как последние препятствия на пути к обществу «массового освобождения», обществу, не знающему запретов и ограничений. Под покровом новой *постмодернистской культуры* насаждается общество всеобщей доступности и бесконечного перформанса, а главное – невиданных прежде возможностей для массовой манипуляции [3]. Внутренний мир человека стал объектом повышенного коммерческого интереса как неисчерпаемый ресурс, как источник бесконечно возобновляемых потребностей и иллюзий, которые каждый раз можно «подкачивать» со стороны умело сфабрикованного рынка предложений. Нужно только освободить сознание от досадных «условностей»,

под которыми скрываются моральные нормы, нравственные ценности, муки совести, духовные заповеди. Обратной стороной такого «массового освобождения» мира выступает массовое обезличивание [1].

Эти деконструктивные тенденции активно проникают в сферу образования под видом всевозможных реформ и модернизаций, выдавливая прежние стандарты и устанавливая новые, довольно одномерные и большей частью экономические образцы и показатели [4]. Однако, высшая школа по своей природе есть явление многомерное и неоднозначное. Она не может быть выстроена в рамках одномерных схем, парадигм и концептов, пусть даже самых передовых и эвристических. Основные опасности и угрозы высшей школе, на наш взгляд, исходят из попыток навязать ей одномерные стандарты, упрощенные подходы к оценке своей идентичности и роли в современном мире, переполненном неоднозначностью и неопределенностью. Кризис высшей школы мы считаем целесообразным рассматривать как кризис однозначных, мономодальных измерений образовательной политики и практики [5].

Опыт истории показывает, что высшая школа развивалась в сочетании различных *социокультурных измерений*. Каждое из измерений представляет собой цивилизационно заданную систему координат, определяющую приоритеты, ценности, механизмы и соответствующие стандарты построения образовательной сферы. Эта система проявляется и находит воплощение в образовательной политике, в понимании миссии, целей и содержания высшего образования, в выборе критериев качества образования, а также в формах, методах и технологиях обучения, в управлении высшей школой и образовательным процессом. В зависимости от главенствующей в обществе *идеи* и порождаемой ею *культурной доминанте* все историческое многообразие форм и моделей высшей школы можно отнести к нескольким основным измере-

ниями: социоцентрическому, теоцентрическому, антропоцентрическому, профессиоцентрическому, сциентистскому, идеологическому, экономическому. При этом связующей нитью различных измерений является *личностное измерение* образования, которое выступает как *мета-измерение*, которое проходит сквозь все социокультурные слои образовательной практики [6].

Между тем, на рубеже двух последних веков обозначился явный крен в сторону *экономического измерения*. В данном измерении высшая школа рассматривается как сугубо коммерческое предприятие. В соответствии с монетаристской доминантой в культуре и экономике главная задача высшей школы – приносить прибыль, причем в денежном эквиваленте. Экономические законы и механизмы (и большей частью финансово-фискальные) переносятся в сферу действия образовательного процесса. Последний трактуется как пространство рынка образовательных услуг, а высшая школа призвана формировать опыт выгодного потребления и пользования.

Нужно признать, что экономизм образования и экономизм в образовании гораздо пагубнее сказывается на системе обучения, нежели все идеологические, авторитарные и технократические вторжения в силу того, что по отношению к образованию и дидактическому процессу эти вторжения носят все-таки внешний характер, не столь сильно затрагивая само ядро и смысловой центр учебного процесса – *учебную деятельность*. Во всех измерениях учебная деятельность, так или иначе, присутствует и рассматривается как формируемая и управляемая, а ученик, овладевая данной деятельностью, становится субъектом, который способен к самостоятельной познавательной деятельности, и в перспективе к деятельности профессиональной. Согласно системе развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), главное в учебной деятельности – это формирование опыта самоизменений как опыта самопреодоления в логике движения от незнания к знанию [7], это выработка способности воспроизводить себя в культуре и культуру в себе.

В экономическом измерении учебной деятельности уже не существует, поскольку обучаемый освобождается от необходимости самоизменяться. Логика развития подменяется логикой потребления, логика умственного усилия подменяется логикой удовлетворения, логика педагогической деятельности подменяется логикой обслуживания. Как итог разрушается главный принцип образования – принцип ведущей роли обучения в развитии, приоритет которого был блестяще доказан Л.С. Выготским в

известной полемике с Ж. Пиаже [8]. Таким образом, происходит отчуждение обучаемого от учебной деятельности.

В экономическом измерении ослабляются или сводятся на нет возможности педагогического воздействия на обучаемого, который провозглашается уже состоявшейся личностью, знающей, что и зачем ему нужно в жизни. *Личностный подход* используется сугубо как инструмент отрешения образования от педагогических функций.

Нужно отметить, что экономическое измерение сыграло с личностным подходом в образовании злую шутку – из цели и ценности он превратился в банальное орудие, средство демонтажа прежней образовательной системы. Адепты экономизма и либеральных ценностей, стремясь навязать образованию рыночные «правила игры», получили в лице данного подхода серьезный козырь в деле уничтожения основ советской педагогики, более того он стал весомым аргументом против любого квалифицированного педагогического вмешательства в процесс развития ученика. Либеральный принцип свободы личности отмечает необходимость воспитания. Тем самым, нарушается целостность образовательного процесса, которая зиждется на принципе единства обучения и воспитания. Собственно функции воспитания передаются на откуп средствам масс-медиа и современным информационным технологиям. Именно они сегодня реально воспитывают и формируют подрастающие массы, навязывая «освобожденным личностям» иждивенчески-потребительские ценности, минуя «критический фильтр» их не-критического сознания.

Экономическое измерение, в отличие от других образовательных измерений, отличается удивительно высокой социокультурной токсичностью. Последняя проявляется в том, что те вечные ценности, которые прежде вдохновляли человечество на труд и совершенство, попадая в поле действия данного измерения, как бы получают изрядную дозу какого-то невидимого излучения, и, в конечном счете, превращаются либо в химеру, либо в свой антипод. Так, великодушные растворяется в толерантности, совесть заменяется чувством вины (от которого лучше избавиться в целях самоутверждения), любовь низводится до уровня плотского наслаждения, а счастье видится в бесконечном обладании и потреблении.

В экономическом измерении деформируется само понятие образования, которое трактуется как *благо*, т.е. как то, что вызывает стремление обладать и потреблять, что зовет и притягивает к себе массы жаждущих просветиться по

сходной цене [9]. Целям распространения этого блага служат образовательные учреждения, которые превращаются в поставщиков «образовательных услуг» [10]. Но услуги есть услуги, они не требуют изменений от тех, кто их потребляет, и трудно ожидать, что они хоть как-то могут вызвать стремление отдавать, воспроизводить, творить, а не только потреблять.

Парадокс высшего образования сегодня заключается в том, что вследствие его коммерциализации и массовизации уже не выпускники школ борются за вузы, а наоборот, притом, что вузы посредством ЕГЭ фактически лишены возможности отбора, уповая на магию (или лотею) тестирований. Такой институциональный вывих есть логическое следствие навязанных высшей школе противоестественных её назначению правил игры в примитивного поставщика «образовательных услуг», самостоятельно выживающего на мифическом рынке «образовательных предложений». Однобокий формат услуг девальвирует статус высшей школы до уровня временного пристанища молодых людей, невостребованных в полной мере культурой и обществом. В этом пристанище человек не развивается как личность, поскольку услуги не могут формировать, а могут лишь удовлетворять тех, кто их потребляет без критического осмысления и интеллектуального напряжения.

Играя по коммерческим правилам, многие вузы в последние два десятилетия потеряли связь с наукой и производственной практикой, забыли о своей воспитательной миссии. В итоге для нескольких поколений молодых людей они стали некими «отстойниками социализации», местом «бегства от реальности», позволяющим на несколько лет отложить момент истины, неизбежно наступающий, когда приходится воочию столкнуться уже с не мифическими, а жесткими реалиями рынка профессий.

Психологически весь драматизм такой псевдо-образовательной ситуации состоит в том, что возрастная логика в студенческие годы жизни требует интенсивной и напряженной умственной деятельности, а обучение в формате услуги перестает быть трудным, перестает нагружать. В результате за время обучения в вузе у молодых людей образуется необратимый пробел в развитии, впоследствии практически невозполнимый. Человек теряет шанс полноценного развития не только в профессиональном, но и в умственном, личностном плане. По мнению И.М. Ильинского, это ведет к деинтеллектуализации, оглуплению молодежи и общества в целом [11].

Экономизм в образовании, проникая в самую суть педагогического процесса, вызывает

коррозию и разъедает его триединую основу: 1) цели образования, 2) содержание образования, 3) методы (технологии) обучения.

Во-первых, в экономическом измерении угасает общая идея, цель образования (кого и для чего готовить?), вернее безыдейность, бесцельность и есть основа для идентичности, а значит, нет общего вектора движения, нет трансценденции к наиндивидуальным смыслам. Целевой образ человека-творца не устраивает своей непрактичностью и заменяется прагматичным человеком-пользователем, которого не заботят задачи воспроизводства общества и культуры.

Во-вторых, в содержательном отношении прагматизм подготовки не оставляет места универсальности, фундаментальности образования, планка стандартов снижается до узко прикладных вещей, а высшая школа постепенно спускается до уровня ремесленного училища массовой подготовки когнитариата и консьюмтариата с необходимым набором *компетенций*. Интеллектуальная основа образования сменяется операциональной, на место знаний приходят технические навыки. Массовизация обучения (как следствие коммерциализации) окончательно вытесняет гумбольдтовскую (исследовательскую) модель университета, приводит к ослаблению интеллектуального ценза высшей школы, которая в большинстве случаев становится абсолютно доступной и собственно перестает быть высшей, превращаясь в ступень *после-среднего образования* с необходимой специализацией для широкого пользования. Качественного скачка в содержании образования между средней и высшей школой уже не существует.

В-третьих, в технологии и организации образования утверждаются облегченные формы и методы, отвечающие рыночным механизмам спроса и предложения. Поскольку основная задача обучения – функционально подготовить, «упаковать в профессию», то нужно «обучить» (т.е. пропустить) как можно больше студентов с наименьшими затратами. Отсюда в ходу предельно формализованные курсы, детальные дидактически-программные пакеты-оболочки (учебные комплексы, модули и т.п.), как можно более алгоритмизированные технологии обучения, обладающие высокой «пропускной способностью» из расчета количества душ обучаемых в единицу учебного времени. Высок спрос на дистанционные и виртуальные формы обучения на базе информационно-коммуникативных технологий [12].

Таким образом, высшая школа превращается в школу подготовки обслуживающего и потребляющего персонала, а ее социокультурная

девальвация есть логичное следствие монополии экономического измерения вузовской практики. Эта монополия ломает универсальность культурной конструкции высшей школы (нацеленной исторически на вечные ценности) в угоду текущим требованиям рынка. Ориентируясь на рыночные ценности, высшее образование перестает открывать высоты научного познания, звать к совершенству, способствовать внутреннему нравственному росту. Образование и знание, превратившись в товар, утрачивают свою сакральную, вневременную сущность, становясь предметами потребления в реформируемых псевдо образовательных структурах [13]. Как итог мы имеем кризис высшей школы, который охватил не только нашу страну, но и западный мир в целом, где его признаки проявились несколько раньше в силу закономерного утверждения доминанты экономического измерения в традициях западного капитализма.

Выход из данной ситуации видится в цивилизационной реконструкции образовательного пространства высшей школы на основе расширения ее поликультурного статуса, развития ее основных социокультурных измерений с опорой на личностное начало образовательного процесса.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
3. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. № 3. С. 5-17.
4. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н. Высшее образование как зеркало растворенной культуры / А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). М., 2006. №11. С. 9-12.
5. Шутенко А. И. Кризис высшей школы: испытание постмодернизмом // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 5. С. 197-203.
6. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н. Социокультурные основы самореализации студенческой молодежи // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 18. С. 135-141.
7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Пед. общ-во России, 2000. 480 с.
8. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М., 1982. 488 с.
9. Ситаров В. А., Шутенко А. И. Содержание образования в контексте личностного измерения вузовской подготовки // Знание. Понимание. Умение. М., 2012. № 4. С. 234-241.
10. Roger L. Geiger. Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace. Stanford University Press, 2004. 336 p.
11. Ильинский И. М. Образование в целях оглушения // Знание. Понимание. Умение. 2010. №1. С. 3-30.
12. Шутенко А. И. Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе // Высшее образование в России. 2011. №7. С.80-86.
13. Альтбах Ф. Возвышение псевдоуниверситетов // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2001. № 12. С.39-41.5