

Ноосферные Исследования

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ТЕМА НОМЕРА

РОССИЙСКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

НООСФЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Российский научный журнал (основан в 2003 году)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
как электронное периодическое издание
Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-78954 от 07 августа 2020 г.

2020

Периодическое издание

Вып. 3

Учредитель ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Редколлегия:

Д. Г. Смирнов, д-р филос. наук
(главный редактор)
(Россия, Иваново)

М. В. Жульков, канд. филос. наук
(ответственный секретарь)
(Россия, Иваново)

М. А. Меликян, канд. филос. наук
(технический секретарь)
(Россия, Иваново)

Г. П. Аксенов, канд. геогр. наук
(Россия, Москва)

П. А. Белоусов, канд. филос. наук
(Россия, Владимир)

А. Г. Гачева, д-р филол. наук
(Россия, Москва)

Н. Н. Лещина, д-р культурологии
(Россия, Ярославль)

Т. Н. Соснина, д-р филос. наук
(Россия, Самара)

Редсовет:

О. А. Базалук, д-р филос. наук
(Украина, Киев)

А. В. Брагин, д-р филос. наук
(Россия, Иваново)

О. А. Габриелян, д-р филос. наук
(Россия, Симферополь)

В. А. Грачев, д-р техн. наук
(Россия, Москва)

Т. С. Злотникова, д-р искусствоведения
(Россия, Ярославль)

Н. Н. Кожевников, д-р филос. наук
(Россия, Новосибирск)

Сильвия Минева, д-р филос. наук
(Болгария, София)

В. В. Мантатов, д-р филос. наук
(Россия, Улан-Удэ)

Зоран Милошевич, д-р полит. наук
(Сербия, Белград)

С. В. Орлов, д-р филос. наук
(Россия, Санкт-Петербург)

Г. С. Смирнов, д-р филос. наук
(Россия, Иваново)

В. С. Фунтусов, канд. филос. наук
(Россия, Владивосток)

Адрес редакции:
153025 Иваново,
ул. Тимирязева, 5, к. 209
Тел. (4932) 30-02-16
E-mail: pocnoos@ivanovo.ac.ru

Электронная копия выпуска доступна
на сайтах www.elibrary.ru,
www.ivanovo.ac.ru

СОДЕРЖАНИЕ**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛОНКА**

Этажи регионального высшего образования 3

ФИЛОСОФИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Медведев Н. В. Л. Витгенштейн, постмодернизм и образование 4

Бабинцев В. П., Серкина Я. И. Корпоративизация и бюрократизация вуза: причины и субкультурные следствия 14

Реутов Е. В. Фактор территории в формировании образовательных неравенств 23

Желтикова И. В. Перспективы высшего образования в ситуации избыточной доступности информации 34

Финогентов В. Н. Перспективы системы образования в свете различных сценариев будущего 44

ФИЛОСОФИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Шалтыкова Д. Б., Витулёва Е. С., Сулейменов И. Э. Истинные и мнимые противоречия взаимоотношения естественного разума и искусственного интеллекта 52

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тимощук А. С., Тяги Р. Системные аспекты цифровизации университетского online-образования 64

Ронжина Н. В. Обучающаяся личность в мире цифровизации и (или) гуманизации образования 69

Ибрагимов Р. Н. Дрифт от университета к ПТУ: факторы деградации 76

Булавко О. А. Современные аспекты высшего образования в эпоху цифровизации: ретроспективный и перспективный анализ 82

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Булчѐв И. И. Базисные константы феномена интеллектуальности 89

Информация для авторов 98

Точка зрения авторов публикаций может не совпадать с мнением редколлегии и редсовета.
Перепечатка без разрешения редакции журнала «Ноосферные исследования» не допускается

NOOSPHERIC STUDIES

Russian scientific journal (founded in 2003)

The journal is registered in the Federal Agency for the Oversight in the Sphere of Communication,
Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
as an electronic periodical edition

Registration certificate ЭЛ № ФС77-78954 of August 07, 2020

2020

Periodical edition

Vol. 3

Founder Ivanovo State University**Editorial Board:**

D. G. Smirnov, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Chief Editor)

(Russia, Ivanovo)

M. V. Zhulkov, Cand. of Sc. (Philosophy)
(executive secretary)

(Russia, Ivanovo)

M. A. Melikyan, Cand. of Sc. (Philosophy)
(technical secretary)

(Russia, Ivanovo)

G. P. Aksenov, Cand. of Sc. (Geography)
(Russia, Moscow)

P. A. Belousov, Cand. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Vladimir)

A. G. Gacheva, Dr. of Sc. (Philology)
(Russia, Moscow)

N. N. Letina, Dr. of Sc. (Culturology)
(Russia, Yaroslavl)

T. N. Sosnina, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Samara)

Editorial Council:

O. A. Bazaluk, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Ukraine, Kiev)

A. V. Bragin, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Ivanovo)

O. A. Gabrielyan, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Simferopol)

V. A. Grachev, Dr. of Sc. (Technology)
(Russia, Moscow)

T. S. Zlotnikova, Dr. of Sc. (Art history)
(Russia, Yaroslavl)

N. N. Kozhevnikov, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Novosibirsk)

Sylvia Mineva, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Bulgaria, Sofia)

V. V. Mantatov, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Ulan-Ude)

Zoran Milosevic, Dr. of Sc. (Politicalology)
(Serbia, Belgrade)

S. V. Orlov, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Saint-Petersburg)

G. S. Smirnov, Dr. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Ivanovo)

V. S. Funtusov, Cand. of Sc. (Philosophy)
(Russia, Vladivostok)

Editorial address:

153025 Ivanovo,

Timiryazev str., 5, of. 209

Phone. (4932) 30-02-16

E-mail: nocnoos@ivanovo.ac.ru

Electronic copy of articles posted on sites
www.elibrary.ru, www.ivanovo.ac.ru

CONTENT**EDITORIAL COLUMN**

Storeys of the regional higher education 3

PHILOSOPHY OF UNIVERSITY EDUCATION

Medvedev N. V. L. Wittgenstein, post-modernism and education 4

Babintsev V. P., Serkina Ya. I. Corporativization and
bureaucratization of the university: causes and subcultural
consequences 14

Reutov E. V. Territory factor in the formation of educational
inequalities 23

Zheltikova I. V. Prospects of higher education in a situation of
excessive availability of information 34

Finogentov V. N. Prospects of the education system in light of
various future scenarios 44

PHILOSOPHY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Shaltykova D. B., Vituleva E. S., Suleimenov I. E. True and alleged
contradictions in the relationship between natural mind and
artificial intelligence 52

PROBLEMS OF THE INFORMATIZATION IN EDUCATION

Timoshchuk A. S., Tyagi R. System aspects of digitalization of the
university online-education 64

Ronzhina N. V. Learning personality in the world of digitalization
and (or) humanization of education 69

Ibragimov R. N. Drift from university to vocational school:
degradation factors 76

Bulavko O. A. Modern aspects of higher education in the age of
digitalization: retrospective and perspective analysis 82

POINT OF VIEW

Bulychev I. I. Basic constants the of intelligence phenomenon 89

Information for the authors 98

The author's point of view may not coincide with the opinion of the editorial board and editorial council.
Any reprints without editorial office permission are not allowed

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛОНКА

ЭТАЖИ РЕГИОНАЛЬНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2020 — необычная цифра для глубинного сознания. Она обозначает смену эпох. Нулевые годы называют так по причине того, в их «названиях» было излишнее количество «нулей». За двадцать лет 20-01, 20-02, 20-03 шло словно бы убежание от абсолютно нулевой отметки — 2000. Наступило время равновесия 20-20, своего рода точка бифуркации. Мы еще не знаем, куда качнется маятник истории, но знаем, что началась эпоха тотальной цифровизации. Цифра становится важнее буквы, если раньше говорили «Альфа и Омега», «от А до Я», то сейчас уже не говорят от «двух до пяти», но находятся в компьютерном топосе «от 0 до 1», а еще точнее — в когнитивном универсуме от «от 0 до ∞». Человек превращается в ноль — совершается его цифровое обнуление.

Но есть и хорошая новость: и года не пройдет, как нарушится «догоняющая цифровая комбинация», 20 меньше, чем 21. Мир перейдет к движению в направлении нового аттрактора, с каждым новым шагом приближаясь к «н∞», — миру в котором буквы и цифры будут искать «предустановленную гармонию». Такова глобальная когнитивная философия будущего, так человек будет искать формулы своего нового «рафаэлевского Возрождения» взамен «босховского перерождения». С каждым новым нулём «человеческая единица» станет на порядок увеличиваться, а не абсолютно обнуляться. Таково наше странное и загадочное будущее. Такова наша «н∞сферная цифровая философия».

Столь же необычна и «цифровая герменевтика образования»: почти за 200 лет здание МГУ выросло с 3 (6) этажей до «сталинских» 32 (36) этажей. Советская образовательная высотка МГУ архетипична, она одним своим существованием сохраняет надежду на новое российское ноосферное восхождение. Региональному университету, таким образом, есть куда расти, кому подражать. Ивановское институтское образование было и двухэтажным, и четырехэтажным, сейчас университетское образование стало уже не четырех, а восьмиэтажным.

Практически везде региональное высшее образование малоэтажное, да и малоэтажное. Его питали по остаточному принципу, а иногда и просто удушали, философия обнуления региональной экономики была спроецирована на обнуление регионального образования. Плохое региональное образование в XXI веке — приговор российскому обществу, которому в последние десятилетия было много «недодано». Размышления о судьбах российской образовательной глубинки сейчас более чем актуальны: если раньше преподаватели «плакали», наблюдая за уничтожением «советского» образования, а затем поняли, что над «псевдоболизацией» можно только смеяться, то теперь пришло время «не плакать, не смеяться, а понимать». Это признак зрелого образовательно-научного сообщества, результаты размышления которого дают глубинное понимание того, что происходило и происходит.

Материалы конференции «Российский региональный университет», показывают всю палитру мнений об исторических судьбах, настоящем и будущем российского университетского коллективного разума. Статьи, помещенные в этом номере, призваны реализовать принцип дополнительности, учитывая, что эмоциональное полезно дополняет рациональное, что должно быть представлено не только сознание, но также подсознание и сверхсознание.

Г. С. Смирнов

ФИЛОСОФИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 1:37
ББК 74в

Н. В. Медведев

Л. ВИТГЕНШТЕЙН, ПОСТМОДЕРНИЗМ И ОБРАЗОВАНИЕ

Статья посвящена интерпретации позднего Л. Витгенштейна в терминах «постмодернизма» и осмыслению ее значения для «постаналитической» философии образования. Представленная в статье трактовка нацелена на разрушение сложившегося в научной литературе стереотипа о Витгенштейне как «образчике» аналитической традиции. В исследовании реконструируется взгляд позднего Витгенштейна на природу языка и назначение философии в качестве исходной основы для выявления континентальных истоков его философского мышления. Разбирается альтернативное «прочтение» философии Витгенштейна, представленное в работах Р. Рорти, Ж.-Ф. Лиотара, М. Питерса. Рассмотрены основные тенденции развития «постаналитической» философии образования. В заключение делается вывод о том, что «постмодернистская» версия истолкования трудов позднего Витгенштейна с применением культурно-исторического подхода углубляет и расширяет наше понимание его философии, создает предпосылку для формирования новых стратегий исследования в области образования.

Ключевые слова: Л. Витгенштейн, языковые игры, постмодернизм, философия, образование.

N. V. Medvedev

L. WITTGENSTEIN, POST-MODERNISM AND EDUCATION

The article is devoted to the interpretation of the late L. Wittgenstein in terms of "post-modernism" and the understanding of its significance for the "post-analytical" philosophy of education. The interpretation presented in the article is aimed at destroying the stereotype that has developed in the scientific literature about Wittgenstein as an "sample" of the analytical tradition. The study reconstructs the late Wittgenstein's view of the nature of language and the purpose of philosophy as the initial basis for identifying the continental origins of his philosophical thinking. An alternative "reading" of Wittgenstein's philosophy, presented in the works of R. Rorty, J.-F. Lyotard, M. Peters. The main trends in the development of the "post-analytical" philosophy of education are considered. In conclusion, it is asserted that the "post-modern" version of the interpretation of the works of the late Wittgenstein using a cultural-historical approach deepens and expands our understanding of his philosophy, creates a precondition for the formation of new research strategies in the field of education based on Wittgenstein's ideas.

Key words: L. Wittgenstein, language games, postmodernism, philosophy, education.

© Медведев Н. В., 2020

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-011-00254.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.04-13

Ссылка для цитирования: Медведев Н. В. Л. Витгенштейн, постмодернизм и образование // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 4—13.

Citation Link: Medvedev, N. V. (2020) L. Wittgenstein, postmodernism i obrazovaniye [Wittgenstein, post-modernism and education], *Noosfermyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 4—13.

Актуальность исследуемой темы связана с тем, что философское наследие Л. Витгенштейна продолжает находиться в фокусе внимания интеллектуального сообщества, включается не только в историко-философский, но и социально-педагогический и этико-политический контексты. Цель исследования — предложить интерпретацию работ позднего Л. Витгенштейна в терминах философии «постмодернизма» и осмыслить значение данной интерпретации для «постаналитического» этапа развития философии образования. Представленная в статье трактовка направлена на разрушение сложившегося в научной литературе стереотипа о Витгенштейне как «образчике» аналитической традиции. Вместе с тем эта интерпретация выступает предпосылкой для рецепции витгенштейновских идей в русле континентальной философии и постмодернизма. Данная точка зрения получила развитие в трудах Г. Х. фон Вригта, У. Дж. ДиАнгелиса, Ж.-Ф. Лиотара, М. Питерса, Р. Рорти и др.

В первом разделе исследования анализируется взгляд позднего Витгенштейна на природу языка и назначение философии в качестве предварительной основы, помогающей выявить континентальные корни его мышления, а также резонирующие с философией постмодернизма мотивы и установки. Во втором разделе разбирается альтернативное «прочтение» философии Витгенштейна, представленное в работах Р. Рорти, Ж.-Ф. Лиотара, М. Питерса. В заключительном разделе обозначены основные тенденции развития современной («постаналитической») философии образования как ответ на «вызов» Витгенштейна.

Витгенштейн о природе языка и назначении философии

Витгенштейн в своих «Философских исследованиях» (1953) отказывается от эссенциалистской трактовки языка, которой он придерживался в «Логико-философском трактате» (1921). Вместо этого он предлагает расширенное понимание лингвистического феномена, в соответствии с которым значение слова трактуется как способ его употребления в «языковой игре» [5, с. 30, 43]. Сопоставление с понятием «игры» позволяет Витгенштейну заострить внимание на разнообразных случаях применения языковых инструментов. Разбирая характерные способы употребления слова «игра», он говорит о том, что «...мы видим сложную сеть подобий, накладывающихся на и перекрывающих друг друга; иногда имеется полное сходство, а иногда — лишь в деталях» [там же, с. 59]. Затем он добавляет к сказанному следующее: «Я не могу придумать лучшего выражения, чтобы охарактеризовать эти подобия, чем "семейное сходство"... — И я скажу: "игры" образуют семью» [там же, с. 60].

Неверные представления о природе языка возникают, согласно Витгенштейну, по причине «нашего непреодолимого стремления к обобщению» [1, с. 33]. Единообразная внешняя форма слов порождает иллюзорное предположение

об их схожем потреблении; как правило, люди убеждены в том, что возможно дать точное или строгое определение слова. Витгенштейн отмечает: «Если что обуславливает большинство неприятностей в философии, так это то, что мы стремимся описывать употребление важных слов ("дополнительной работы"), как если бы они были словами, имеющими регулярные функции» [1, с. 77].

Австрийский философ убежден в том, что при анализе значения слова нужно не предполагать или думать, а внимательно присматриваться к тому, как употребляется слово в разнообразных контекстах [5, с. 59], при этом он выявляет и демонстрирует многообразие языковых игр [там же, с. 30]. Все это означает, что «грамматические» исследования Витгенштейна направлены не на обнаружение сущности языка, предложения, мышления, а на устранение концептуальных замешательств, связанных с употреблением слов [там же, с. 75]. Он пишет: «Картина берет нас в плен ..., потому что она заключена в нашем языке» [там же, с. 82], и у нас отсутствует «ясное представление об употреблении слов» [там же, с. 84]. Смысл философии определяется им как «битва против зачарования рассудка посредством языка» [там же, с. 81], поэтому так важно для философа уделять внимание способам оперирования словами и предложениями в нашей повседневной жизни; философская работа — это «собираение упоминаний ради конкретной цели» [там же, с. 85].

Витгенштейн в поздний период творчества отказывается от поисков фундамента языка (и познания) и от ключевой задачи лингвистически ориентированной философии — устанавливать критерии, определяющие необходимые условия для функционирования основных представлений (концепций, понятий, идей) и верований людей. Несмотря на то что он по-прежнему стремится отделить философию от науки, за ней не признается статус основополагающей дисциплины или «науки наук». Позиция семантического холизма Витгенштейна выражается в его утверждении: «Понимать предложение — значит понимать язык. Понимать язык — значит владеть некой техникой» [там же, с. 162]. Это означает, что предложение не обладает смыслом, если рассматривается изолированно, в отрыве от других предложений. Понимание конкретного предложения всегда осуществляется в контексте целого, т. е. в его связи с другими предложениями. Лингвистический холизм Витгенштейна обретает свой законченный вид с введением им понятия «формы жизни», которое означает действие в языке [9, с. 201]. Он называет «языковой игрой целое, включающее язык и действия, с которыми он переплетен» [5, с. 21]. В поздней работе «О достоверности» (1969) Витгенштейн разъясняет эпистемологические последствия своей холистской теории значения, заявляя, что наши верования [4, с. 341] и сомнения [там же, с. 339] образуют некую систему, но отдельные предложения выступают, как «ось» [там же, с. 342], «остов» [там же, с. 348] или «петли» [там же, с. 362], на которых держатся все наши рассуждения и действия. Это есть «гнездо предложений», которое люди твердо признают [там же, с. 349]: «Всякое испытание, всякое подтверждение и опровержение некоего предположения происходит уже внутри некоторой системы. ... Эта система не столько отправной пункт, сколько жизненная стихия доказательств» [там же, с. 336]. Данное утверждение Витгенштейн повторяет не один раз в разных формах [там же, с. 344, 352—353]. Эпистемологический итог холистской концепции значения обозначен в «Философских исследованиях», где говорится об оправдании как о цепочке оснований, имеющей конец [там же, с. 165, 205—206].

Утверждение Витгенштейна о необходимости освобождения грамматики языка от границ логики было воспринято отдельными комментаторами (Д. Пирс) как переход мыслителя на позицию радикального антропоцентризма. Поздний Витгенштейн отвергает существование трансцендентальной основы, обеспечивающей способы рассуждения, мышления и действия людей. Он говорит о некоторой совокупности предложений («гнездо предложений»), которая беспрекословно принимается людьми той или иной культуры. Такие предложения формируются в ходе практической деятельности сообщества людей, обретая со временем статус мировоззренческих оснований.

Витгенштейн не дает последовательного объяснения того, каков механизм обретения знания субъектом. Мысль об окончательном оправдании знания предполагает наличие основания или «данного». Понятие основания открыто вводится философом в работе «О достоверности»: «Нечто должно быть преподавано нам как основа» [4, с. 376]. Однако эта основа есть не набор необоснованных утверждений, а «необоснованный образ действий» [там же, с. 337]. Витгенштейн подчеркивает, что люди просто занимаются определенными вещами, действуют тем или иным способом. «Наша речь обретает смысл через остальные поступки» [там же, с. 349], форма жизни людей образует онтологическую предпосылку для употребления языка как части взаимосвязанного целого. Форма жизни выступает в итоге как данность, составляя основу целостной системы.

Если в «Логико-философском трактате» Витгенштейн проясняет условия для достижения прозрачной логики языка, то в своих поздних работах он уделяет особое внимание вопросу освобождения «грамматики» от границ логики. Антифундаменталистская направленность философии позднего Витгенштейна, применяемый им контекстуальный подход к определению значения языковых выражений оказали заметное влияние как на философов-постпозитивистов — Т. Куна, С. Тулмина, П. Фейерабенда, М. Хессе, Р. Рорти, осуществивших «исторический» поворот в философии науки, так и на социологию знания (Д. Блур). Результатом этого влияния можно считать появление особого направления в философии науки, представители которого перешли от построения единой, универсальной, формальной модели рациональности к неформальным, историческим и социологическим моделям, очень похожим на те виды «рациональности», которые используются людьми в их жизненно-практической деятельности при конструировании социальной реальности. В целом данное направление можно рассматривать как реакцию философов науки против «позитивистской» интерпретации научного знания, признаваемого в качестве образца рациональности [15, р. 192].

В «Философских исследованиях» Витгенштейн решительно нападает на картезианскую точку зрения, которая признает философию основополагающей наукой, или метанаукой, обеспечивающей фундамент для наук первого порядка. Он прилагает огромные усилия для того, чтобы избавиться от этой, «берущей нас в плен» картины. Философия, утверждает он, — это не то, чем мы должны заниматься, прежде чем сделать что-либо. Философия — это не метадеятельность и не дисциплина, которая должна изучать науку в целом, чтобы оправдать ее основания. В одном месте «Философских исследований» Витгенштейн отмечает: «Можно было бы подумать: если философия говорит об употреблении слова «философия», то должна быть философия второго порядка» [5, с. 84]. В другом месте он прямо заявляет: «Философия логики трактует о предложениях и словах

в точно таком же смысле, в каком мы говорим о них в обычной жизни, когда произносим» [там же, с. 80]. Эти заметки в контексте всего содержания «Философских исследований» показывают, что Витгенштейн, среди прочего, стремился опровергнуть модернистский взгляд на философию как на метадеятельность (или «метарассказ»), которая проясняет и обеспечивает понимание оснований знания.

«Постмодернистская» рецепция Витгенштейна

Авторы А. Яник и С. Тулмин в своем фундаментальном труде [14] выявили венские корни мышления Витгенштейна, представили детальную зарисовку той особой духовной атмосферы континентальной Европы, в которой рос и воспитывался будущий философ и которая оказала ошутимое влияние на его интеллектуальное развитие. Отталкиваясь от этого контекста обсуждения, можно признать очевидным и континентальные истоки философских воззрений Витгенштейна. Немецкий культуролог Освальд Шпенглер, автор «Заката Европы», также повлиял на философское мировоззрение Витгенштейна. Как и Шпенглер, Витгенштейн крайне враждебно относился к современной научно-технической цивилизации [12, 13]. В своих набросках к предисловию «Философских заметок» он открыто говорит об этом: «Дух этой цивилизации, проявляющий себя в индустрии, архитектуре, музыке, фашизме и социализме нашего времени, чужд и антипатичен автору. ... Я без симпатии взираю на поток европейской цивилизации, не понимая ее цели, если таковая имеется» [2, с. 417]. Данный аспект показывает, каким образом взаимосвязаны мнение Витгенштейна о том, что убеждения, суждения, мысли людей укоренены в безоговорочно принимаемые языковые игры с его представлением, что философские проблемы, вызывающие «ментальную судорогу», обусловлены неявными «сбоями» в функционировании языковых игр и, следовательно, в жизнедеятельности людей. В данном контексте Витгенштейн предстает перед нами как критик западной культуры. Он рассматривает деятельность философа как «критика культуры» в одном ряду с другими формами микритической деятельности. Такая интерпретация создает предпосылки для сближения философии позднего Витгенштейна с темами, мотивировавшими появление движения постмодернизма в западной культуре.

Американский философ Ричард Рорти в своей популярной книге «Философия как зеркало природы» называет Витгенштейна одним из трех наиболее значимых философов двадцатого века наряду с Дьюи и Хайдеггером, которые стремятся напомнить нам, что «исследование оснований знания, или морали, или языка, или общества может быть просто апологетикой, попыткой увековечения некоторой конкретной во времени языковой игры, социальной практики или самоимиджа» [10, с. 7]. В этой работе Рорти прибегает к витгенштейновским «доводам» для доказательства того, что философская традиция Декарта — Локка — Канта исчерпала себя, поэтому любые разговоры об основах знания являются бессмысленными. Предложенная Рорти «постмодернистская» трактовка позднего Витгенштейна положила начало новому этапу освоения наследия австрийского мыслителя в аналитической философии.

Весомый вклад в разработку альтернативного «прочтения» трудов Витгенштейна внес французский философ Ж.-Ф. Лиотар. В работе «Состояние

постмодерна» Лиотар не ставит перед собой задачу — дать «каноническое» истолкование философии Витгенштейна. Он довольно свободно и изобретательно обходится с темами и аргументами витгенштейновской философии, следуя намеченной им логике мышления.

В работе «Состояние постмодерна» Лиотар касается в основном понятий «образование» и «знание»: его рабочая гипотеза состоит в том, что «по мере вхождения общества в эпоху, называемую постиндустриальной, а культуры — в эпоху постмодерна, изменяется статус знания» [6, с. 14]. Центральная проблема, которую решает Лиотар, — это легитимация знания и образования в результате кризиса метанарративов.

Лиотар утверждает, что великие легитимирующие мифы или метарассказы «распыляются в облака языковых частиц, каждая из которых несет в себе прагматическую валентность *suigeneris*» [там же, с. 10—11]. В своих размышлениях он опирается на метод «языковых игр» Витгенштейна. Он берет за основу своих рассуждений ряд ключевых тем витгенштейновской философии, причем понимание Лиотаром текстов австрийского мыслителя можно признать скорее новаторским, а не экзегетическим в историко-философском смысле. Лиотар заостряет мысль о плюрализме языковых игр, которую направляет против концепции Универсального разума. По словам Лиотара, каждый из различных типов сообщений — денотативный, прескриптивный, оценочный, перформативный и др. — представляет собой языковую игру со своим сводом правил, обуславливающих их свойства и применение. Правила несводимы друг к другу, а потому разные языковые игры являются несоизмеримыми. Правила «не содержат в себе свою легитимацию». Но если Витгенштейн мог бы сказать, что правила созданы на основе жизненно-практической деятельности («формы жизни») людей, то Лиотар настаивает на том, что правила формируются на основе соглашения между игроками, явного или неявного [там же, с. 32]. Он также добавляет: «Если нет правил, то нет и игры; даже небольшое изменение правила меняет природу игры, а «прием» или высказывание, не удовлетворяющее правилам, не принадлежат определяемой ими игре» [там же]. В этом и заключается «новшество» Лиотара: он рассматривает понятие «языковых игр» как форму борьбы и конфликта. Метод Лиотара опирается на следующий ключевой принцип: «Говорить значит бороться — в смысле играть, языковые игры показывают общее противоборство (агонистику)» [6, с. 33]. Сообщения не рассматриваются им ни как процесс передачи информации, ни как сеть знаков: они характеризуются как «речевая агонистика», когда «каждый языковой партнер, получая направленные на него «приемы», подвергается «перемещению», изменению самого разного рода» [там же, с. 48]. Происходит неустойчивый обмен сообщениями между участниками коммуникации. Предложенный Лиотаром *конфликтный* взгляд на язык можно признать «политическим» в широком значении этого слова, так как представленная им модель объясняет характер социальной связи. Согласно Лиотару, не существует универсального метаязыка. Реальность такова, что есть неопределенное количество языков («языковых игр»), или, как он одобрительно приводит аналогию Витгенштейна, «новые языки присоединяются к старым, образуя пригороды старинного города» [6, с. 98]. Упоминая примеры «языков» Витгенштейна («химическая символика», «обозначения для исчисления бесконечно малых»), Лиотар утверждает, что «спустя тридцать пять лет этот список может существенно пополниться, в него войдут машинные языки, матрицы теории игр,

новые музыкальные нотные обозначения...» [там же]. Пролиферация и расщепление языковых игр препятствуют их овладению. Данное обстоятельство позволяет Лиотару сделать вывод, что «спекулятивная или гуманистическая философия, со своей стороны, вынуждена аннулировать свои функции по легитимации» [6, с. 99].

«Постаналитические» тенденции в образовании: вызов Витгенштейна

Нет ничего удивительного в том, что аналитические философы образования представили соответствующую «аналитическую» версию истолкования трудов позднего Витгенштейна как одного из основоположников аналитической традиции. Однако такая интерпретация, несомненно, носит односторонний и ограниченный характер. Это обусловлено антиисторичностью аналитической философии, которая занята исключительно логико-семантическим анализом понятий и суждений и в целом безразлично относится к истории философии, в том числе к вопросу о детерминации ее собственных культурных оснований [8, с. 15]. Вместе с тем применение исторического подхода к постижению эпистемологических воззрений Витгенштейна способно пролить свет на истоки амбивалентности его философских размышлений. Так, если в «Логико-философском трактате» Витгенштейн обсуждает возможность и условия построения логически совершенного языка, то в «Философских исследованиях» он защищает контекстуальный способ определения значения языковых выражений. Это вовсе не значит, что в интеллектуальных поисках Витгенштейна отсутствует какая-то преемственность. В данном случае можно сослаться на его концепцию философии как «критики языка», которая обеспечивает внутреннюю связь ранних и поздних воззрений мыслителя. Также следует признать, что творческое освоение идей Витгенштейна с применением исторического подхода, легитимирующего «постмодернистскую» рецепцию его идей, создает предпосылки для развития так называемой «постаналитической» философии образования [15, р. 202].

Специфика философии образования «после» Витгенштейна, согласно Питерсу, состоит в ее четко выраженной направленности на критический анализ образования как одного из основных институтов современной культуры, испытывающего сильное влияние «технонауки» [15, р. 203]. Важнейшей задачей философии образования в наши дни становится поиск ответов на критический «вызов», который исходит от текстов позднего Витгенштейна. Этот вызов связан с выявлением и осмыслением трудноразрешимых аспектов образовательного процесса в эпоху «постмодерна», когда господствовавшие либеральный и марксистский метарассказы в основном исчерпали себя, когда границы между научной истиной и повествованием (вымыслом) размываются, а в самом образовании господствует «логика перформативности», нацеленная на нивелирование различий и применение эффективных процедур.

«Постаналитическая» философия образования в широком смысле начинает чутко реагировать на темы и мотивы «постмодернизма», она приобрела за последние два десятилетия вполне определенный облик, который выражается в следующих чертах: во-первых, она стремится интегрировать метод анализа с другими методами исследования. Многие аналитические философы признают важность витгенштейновского тезиса о необходимости определять значение

понятий в контексте их употребления и учитывать роль социального аспекта значения. Они соглашаются с тем, что значение слова встроено в социальную практику [7, с. 73]. Во-вторых, философия образования направила свое внимание на осмысление и переосмысление феномена модернизма, или «состояния модерна». Следуя установкам постмодерна в духе Ж.-Ф. Лиотара и М. Фуко, философия образования осуществляет этико-политическое вопрошание о природе современных институтов и их легитимации. В-третьих, она обратилась к критическому постижению социальных, культурных и психологических последствий процесса рационализации, который охватил все сферы общественной жизни; всесторонне исследуется и осмысливается роль образования в проведении технической и культурной модернизации. Философия образования обратилась к обсуждению расширенного контекста обучения и воспитания, который вбирает политические и экономические вопросы, а также к теориям, в которых образование рассматривается не только как всеобщее право на достижение личного благосостояния, но и как инструмент формирования «человеческого капитала», необходимого для повышения конкурентоспособности национального государства на глобальном уровне [11, с. 27]. Специалисты в области философии образования остро реагируют на ситуацию широкого распространения информационных (цифровых) технологий в мире: обсуждают их место и роль в модернизации общества, позитивные и негативные аспекты влияния интернет-ресурсов и социальных сетей на процесс формирования личности. В-четвертых, теоретики образования, опирающиеся на новое «прочтение» Витгенштейна, занялись переосмыслением «философии субъекта», подвергнув жесткой критике концепцию субъект-центрированного разума, лежащую в основании либерального проекта всеобщего школьного образования. Данное направление философских исследований изучает вопрос о том, в какой мере современная «образованный субъект» руководствуется в своем поведении ценностями европейского универсализма и рационализма, которые подкрепляются радикальными индивидуалистическими допущениями, унаследованными от великого «рассказа» эпохи Просвещения. Осознавая угрозу этноцентризма и критически подходу к феномену «инаковости», «постаналитическая» философия образования решает трудную задачу по разработке и представлению новых подходов, объясняющих процессы формирования субъективности и личностной идентичности.

В заключение следует подчеркнуть, что творческое освоение наследия Витгенштейна может стать отправной точкой для широкого обсуждения философами и педагогами подлинных и мнимых угроз, идущих от когнитивных установок постмодернистов в случае их воплощения в действующую систему образования. «Постмодернистская» версия истолкования Витгенштейна способна углубить и расширить наше понимание его идей; она показывает плодотворность историко-философского анализа текстов австрийского мыслителя в случае применения культурно-исторического подхода. Иное «прочтение» работ Витгенштейна стимулирует развитие современной философии образования и служит предпосылкой для формирования новых стратегий исследования в педагогической сфере с опорой на его идеи.

Библиографический список

1. *Витгенштейн Л.* Голубая книга / пер. с англ. В. П. Руднева. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 128 с.
2. *Витгенштейн Л.* Культура и ценность // Витгенштейн Л. Философские работы. М.: Гнозис, 1994. С. 407—492.
3. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат / пер. с нем. Л. Добросельского. М.: АСТ; Астрель, 2010. 177 с.
4. *Витгенштейн Л.* О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы. М.: Гнозис, 1994. С. 321—405.
5. *Витгенштейн Л.* Философские исследования / пер. с нем. Л. Добросельского. М.: АСТ; Астрель, 2011. 347 с.
6. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
7. *Медведев Н. В.* Аналитическая философия образования: ретроспектива и перспектива // Философские традиции и современность. 2015. № 2. С. 68—76.
8. *Медведев Н. В.* Аналитическая философия и история философии: проблема методологического синтеза // Философские традиции и современность. 2016. № 2. С. 13—25.
9. Понимание иных культур: философско-методологический анализ: монография / Н. В. Медведев, Е. Е. Медведева, Е. Ю. Талалаева, Я. С. Чернова. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. 276 с.
10. *Рорти Р.* Философия как зеркало природы. Новосибирск: Изд-во Новосибир. ун-та, 1997. 320 с.
11. *Фурсова В. В.* Постмодернистские теории образования // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 152, № 5. С. 26—37.
12. *DeAngelis W. J.* Ludwig Wittgenstein – a cultural point of view: philosophy in the darkness of this time. Aldershot: Ashgate Publishing, 2007. 204 p.
13. *Dilman I. von.* Wright on Wittgenstein: Philosophy and Culture // Wittgenstein and philosophy of culture / Proceedings of the 18-th International Wittgenstein Symposium. K. S. Johannessen, T. Nordenstam (eds.) Vienna: Verlag HPT, 1996. P. 75—95.
14. *Janik A., Toulmin S.* Wittgenstein's Vienna. N. Y.: Simon & Schuster, 1973. 314 p.
15. *Peters M.* Philosophy and education “after” Wittgenstein // Smeyers P., Marshall J. D. Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's challenge. Dordrecht: Kluwer, 1995. P. 189—204.

References

- DeAngelis, W. J. (2007) *Ludwig Wittgenstein — a cultural point of view: philosophy in the darkness of this time*, Aldershot: Ashgate Publishing.
- Dilman, I. von. (1996) Wright on Wittgenstein: Philosophy and Culture, in Johannesen, K. S., Nordenstam, T. (eds.) *Wittgenstein and philosophy of culture*, Vienna: Verlag HPT, pp. 75—95.
- Fursova, V. V. (2010) Postmodernistskiye teorii obrazovaniya [Postmodern theory of education], *Uchenyye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Scientific notes of the Kazan University. Series: Humanities], vol. 152, no. 5, pp. 26—37.
- Janik, A., Toulmin, S. (1973) *Wittgenstein's Vienna*, N. Y.: Simon & Schuster.
- Lyotard, J.-F. (1998) *Sostoyaniye postmoderna* [Postmodern state]. Moscow: Institut eksperimental'noy sotsiologii; Saint Petersburg: Aleteyya.
- Medvedev, N. V. (2015) Analiticheskaya filosofiya obrazovaniya: retrospektiva i perspektiva [Analytical philosophy of education: retrospective and perspective], *Filosofskie traditsii i sovremennost'* [Philosophical traditions and modernity], no. 2, pp. 68—76.

Medvedev, N. V. (2016) Analiticheskaya filosofiya i istoriya filosofii: problema metodologicheskogo sinteza [Analytical philosophy and history of philosophy: the problem of methodological synthesis], *Filosofskiye traditsii i sovremennost'* [Philosophical traditions and modernity], no. 2, pp. 13—25.

Medvedev, N. V., Medvedeva, E. E., Talalaeva, E. Yu., Chernov, Ya. S. (eds.) (2019) *Ponimaniye inykh kul'tur: filosofsko-metodologicheskiy analiz* [Understanding other cultures: philosophical and methodological analysis], Tambov: Derzhavinsky Publishing House.

Peters, M. (1995) Philosophy and education «after» Wittgenstein, in Smeyers, P., Marshall, J. D. *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's challenge*, Dordrecht: Kluwer, pp. 189—204.

Rorty, R. (1997) *Filosofiya kak zerkalo prirody* [Philosophy as a mirror of nature], Novosibirsk: Izd-vo Novosib. un-ta.

Wittgenstein, L. (2010) *Logiko-filosofskiy traktat* [Logical and philosophical treatise], Moscow: AST; Astrel.

Wittgenstein, L. (1994) Kul'tura i tsennost' [Culture and value], in Wittgenstein, L. *Filosofskiye raboty* [Philosophical works], part I. pp. 407—492.

Wittgenstein, L. (1994) O dostovernosti [About reliability], in Wittgenstein, L. *Filosofskiye raboty* [Philosophical works], part I. pp. 321—405.

Wittgenstein, L. (1999) *Golubaya kniga* [Blue Book], Moscow: Dom intellektual'noy knigi.

Wittgenstein, L. (2011) *Filosofskiye issledovaniya* [Philosophical research], Moscow: AST; Astrel.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Медведев Николай Владимирович — доктор философских наук, профессор, «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия, mnv88@mail.ru

Information about the author

Medvedev Nikolai Vladimirovich — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, mnv88@mail.ru

УДК 378
ББК 74.480.41

В. П. Бабинцев, Я. И. Серкина

КОРПОРАТИВИЗАЦИЯ И БЮРОКРАТИЗАЦИЯ ВУЗА: ПРИЧИНЫ И СУБКУЛЬТУРНЫЕ СЛЕДСТВИЯ

В статье рассматривается тенденция превращения современных вузов в специфические корпорации, управление которыми носит административно-бюрократический характер, выделяются черты, сближающие вуз с корпоративными субъектами. Отмечается, что формирование и совершенствование системы административного управления учреждениями высшего образования предполагает максимальную концентрацию властных полномочий; формализацию внутриорганизационных процессов. В качестве основной причины корпоративизации определяется стремление административно-управленческого персонала университета обеспечить максимально возможный контроль над ресурсами в своих групповых интересах. Обосновывается, что корпоративизация и бюрократизация вуза не только оказывают влияние на систему управления, но имеют существенные следствия для университетской субкультуры, проявляясь в отношении ценностей, норм и социокодов поведения.

Ключевые слова: высшее образование, вуз, университет, корпорация, бюрократия, корпоративизация, бюрократизация, управление вузом, корпоративная культура, административно-управленческий персонал.

V. P. Babintsev, Ya. I. Serkina

CORPORATEVIZATION AND BUREAUCRATIZATION OF THE UNIVERSITY: CAUSES AND SUBCULTURAL CONSEQUENCES

The article considers the trend of transformation of modern universities into specific corporations, which are administratively-bureaucratic in nature. The features that bring the University closer to corporate entities are highlighted. It is noted that the formation and improvement of the system of administrative management of higher education institutions involves the maximum concentration of administrative power; formalization of internal organizational processes. The main reason for coporativization is determined by the desire of the University's administrative and managerial staff to ensure the maximum possible control over resources in their group interests. It is proved that corporatization and bureaucratization of higher education institutions not only affect the management system, but also have significant consequences for the University subculture. They are manifested in the values, norms and sociologov of conduct.

Key words: higher education, University, University, Corporation, bureaucracy, corporatization, bureaucratization, University management, corporate culture, administrative and managerial personnel.

© Бабинцев В. П., Серкина Я. И., 2020

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-011-00345.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.14-22

Ссылка для цитирования: Бабинцев В. П., Серкина Я. И. Корпоративизация и бюрократизация вуза: причины и субкультурные следствия // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 14—22.

Citation Link: Babintsev, V. P., Serkina, Ya. I. (2020) Korporativizatsiya i byurokratizatsiya vuza: prichiny i subkul'turnyye sledstviya [Corporatevization and bureaucratization of the university: causes and subcultural consequences], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 14—22.

Несмотря на то что процессы, происходящие в системе высшего образования современной России, оцениваются не просто различно, но нередко с диаметрально противоположных позиций, они имеют ряд следствий, которые невозможно отрицать сторонникам противоречащих друг другу точек зрения. К числу таких следствий можно отнести существенное (можно сказать даже качественное) изменение функциональной роли вуза, прежде всего — университета. Если советские, а поначалу и российские вузы старались по основным параметрам соответствовать модели университета гумбольдтовского, ориентированной на реализацию образовательной, исследовательской и воспитательной задач в ходе системного непосредственного взаимодействия обучающихся и обучаемых, то современный университет чаще всего позиционируется как предпринимательский [9]. А поскольку такая трактовка нередко вызывает отторжение своей чрезмерной прагматичностью, предлагается и более мягкое, но при этом довольно размытое определение университета как организации, нацеленной на социальное служение («service to the community» [8], либо еще более неопределенная дефиниция — «университет превосходства, совершенства» («University of excellence»).

Изменение функциональной роли (независимо от ее интерпретации в публичном пространстве) означает модификацию структуры университета, в ходе которой она все более приближается к структуре крупных корпораций по многим параметрам:

— позиционирование себя как субъекта рыночных отношений с акцентом на участие в рынке услуг, который наиболее доступен образовательным учреждениям;

— выстраивание системы документоцентричной бюрократической иерархии, опирающееся на унификацию внутриорганизационных процессов;

— установка на постоянное наращивание ресурсов материально-технического характера за счет интервенции в приграничные сферы деятельности;

— формирование корпоративной солидарности как необходимого элемента организационных отношений, обеспечивающего их стабильность внутри организации и продвижение позитивного имиджа во взаимоотношениях с контрагентами.

Канадский исследователь Б. Риддингс, характеризуя тенденции развития современных вузов, констатирует: «Университет в свою очередь становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как Европейский союз, либо функционирующей независимо по аналогии с транснациональной компанией». Акцентируя данную метаморфозу, он ссылается на исследования Б. Кабаля и

заключает, что в современном университете центральной фигурой становится администратор, а не преподаватель [7, с. 12].

Разумеется, было бы ошибкой причислять обычный российский вуз, особенно действующий в относительно небольших и провинциальных субъектах РФ, к корпорациям в строгом значении данного понятия, которое традиционно относится к своего рода «неторговым» [6], действующим в сфере экономики. Равно как и привязывать их развитие к процессам, протекающим в инстанциях Евросоюза. И проблема здесь не столько в том, что вузы (прежде всего, университеты) действуют преимущественно за пределами экономической сферы, но в том, что органичные им области образования, науки и социализации личности пока еще мало приспособлены для корпоративизации. К тому же корпоративные формы самоорганизации в специфических российских условиях внедряются крайне непоследовательно, зачастую просто имитируются, а потому довольно часто не воспринимаются в качестве необходимых и востребованных даже самими участниками образовательного процесса.

Тем не менее корпоративизация российских вузов представляет собой ведущую тенденцию, определяющую процесс их модификации, поскольку обусловлена комплексом довольно серьезных причин. Нередко их связывают только (или преимущественно) с обстоятельствами внешнего характера. В первую очередь, с включением России в так называемый Болонский процесс, востребовавший (в числе прочих изменений) унификацию внутриорганизационной деятельности, широкое применение на этой основе универсальных технологий менеджмента, что типично для корпоративных структур. Несколько реже исследователи и практики обращают внимание на другое обстоятельство, связанное с включением современных вузов в конкурентные отношения на всех уровнях социальной организации. При этом речь не идет только о конкуренции между образовательными учреждениями, которая осуществлялась всегда. Современный вуз активно включается в борьбу за ресурсы с научными организациями (что довольно естественно и понятно) и даже с субъектами экономической деятельности, хотя бы путем создания малых предприятий, а также образования своеобразных консорциумов с промышленными предприятиями, целью которых является получение государственных грантов и освоение госзаказов. Корпоративизация в данном контексте рассматривается руководством вузов как способ укрепления и защиты собственных позиций в рыночной или «квазирыночной» экономике, социальной сфере и даже политике.

Отмеченные тенденции инициировали радикальные перемены в структуре вузов, сформировав в их среде группы «интересантов», осмысливших выгоды, которые дает им корпоративное строительство, и активно в него включившихся.

Ведущей среди этих групп стала верхушка административно-управленческого персонала университета, которая вследствие монопольного контроля над вузовскими ресурсами получила возможность во все возрастающих масштабах использовать их в своих интересах. Здесь следует отметить, что практически любой вуз, а университет в первую очередь, в сложившихся в настоящее время условиях имеет значимое конкурентное преимущество по отношению к другим субъектам экономического, социального, политического и идеологического рынка. Оно заключается в специфике контролируемых руководством корпорации человеческих ресурсов, которые в настоящее время превратились в важнейший вид ресурсов, используемых в управлении. Во-первых, это

преимущественно интеллектуально ориентированные ресурсы, что делает их максимально восприимчивыми к новейшим, в том числе и цифровым технологиям. Во-вторых, их значительная часть представлена молодыми людьми, которые будут определять (а в некоторых случаях уже определяют) социальную перспективу, задают параметры будущего. В-третьих, это люди, постоянно включенные в процесс обучения, что вполне естественно повышает их способность к саморазвитию и освоению нового.

Разумеется, эти характеристики не означают сами по себе, что административно-управленческий персонал университета всегда способен их эффективно использовать, но он в той или иной мере, определяющейся спецификой собственных интересов и интеллектуального развития пытается решать данную задачу.

В процессе ее решения верхушка административно-управленческого персонала университета фактически в полном соответствии с теорией Р. Михельса превращается в своеобразный вузовский олигархат. Его стремление поддерживать и расширять пределы своего контроля в рамках университета, а также позиционировать себя во внешней среде (что является одним из условий участия в Болонском процессе) нашло выражение в формировании и совершенствовании системы административного управления учреждениями высшего образования, имеющей отчетливо выраженный бюрократический характер.

Основными характеристиками этой системы стали:

— максимальная концентрация властных полномочий вплоть до их гиперперсонализации на каждом уровне самоорганизации вуза (кафедра, факультет, институт) и воспроизведении ее в масштабах всего учреждения. В вузах целенаправленно и последовательно стали искореняться любые элементы «академических свобод», без которых ранее не мыслился университет. Одним из следствий этого стало взаимное отчуждение управленческого аппарата и сотрудников (прежде всего, преподавателей). Характеризуя ее, исследователи нередко подчеркивают, что современный «университет не доверяет преподавателю, подозревая его в нежелании работать, а работник имеет еще меньше оснований доверять университету, рассматривая его как ненадежного работодателя. Традиционная лояльность университету превращается в миф из уходящей в прошлое реальности» [1]. Фактически же линия взаимного отчуждения пролегла не между вузом и работниками, но между администраторами, рассматривающими университет как источник своего благополучия (в лучшем случае в пределах, допускаемых законом и федеральными властями), и всеми теми, кто относится в их представлении к категории исполнителей. При этом ситуация отчуждения не должна рассматриваться как девиация, она представляет собой необходимое условие административного управления, что вполне естественно, поскольку бюрократические системы опираются на принцип безличности;

— формализация внутриорганизационных процессов посредством их стандартизации и регламентации. Стремление максимально формализовать деятельность любой организации представляет собой необходимое условие административного (бюрократического) управления, поскольку, во-первых, открывает возможности для использования унифицированных процедур; во-вторых, позволяет ввести детальную систему показателей оценки работников и подразделений; в-третьих, упрощает практику контроля за работой исполнителей. Таким образом, формализация представляет собой необходимое условие рационализации деятельности. Все эти соображения, несомненно, учитывались в ходе

формализации внутривузовской среды. Вместе с тем, как представляется, существенное значение приобрело еще одно соображение: формализация любых социальных практик создает широкие возможности для их имитации. В этой связи достаточно вспомнить, что еще М. Вебер различал материальную и формальную рациональность, нередко конфликтующие между собой [3]. На практике довольно часто трудно провести четкую грань между первой, ориентированной на достижение результата при минимизации необоснованных затрат, и второй, заключающейся в симуляции деятельности посредством декларации намерений, демонстрации якобы достигнутых, но реально не существующих эффектов и декорации подлинного состояния дел его презентационными версиями. Симуляция в данном контексте становится исключительно востребованной и применяется как для внутреннего потребления (включение в симуляционный процесс работников становится одним из способов влияния на их поведение), так и для формирования внешнего имиджа вуза;

— использование для управления персоналом в открытых и скрытых (манипулятивных) формах корпоративной культуры, представляющей собой систему ценностей, базовых представлений и норм, разработанных для утилитарного применения в образовательном пространстве учреждения высшего образования, закрепленных конвенционально и рассматриваемых в качестве регулятора поведения сотрудников. Корпоративная культура все чаще рассматривается как один из важнейших инструментов менеджмента, способного объединить людей на основе «группомыслия» посредством символизации реальности, суггестивного воздействия на сознание отдельной личности коллективных представлений, карнавализации учебно-образовательного процесса. Последнее обстоятельство связано с наполнением прежде строгих академических форм игровым содержанием и постоянным поиском знаковых событий, которые должны быть отмечены и отпразднованы.

Корпоративизация и бюрократизация вуза не только оказывают влияние на систему управления, но имеют существенные следствия для университетской субкультуры [4]. Они проявляются в отношении ценностей, норм и социокодов поведения.

Прежде всего, в сознании значительной части акторов происходит своеобразный сдвиг от терминальных ценностей к инструментальным. В результате из образовательного процесса постепенно и неуклонно элиминируются его содержательные ориентиры, он все чаще рассматривается как деятельность, направленная на достижение формального результата (для обучающихся — получение документа об образовании; для обучающихся — набора рейтинговых показателей).

Претерпевают значительные изменения нормативные практики. В традиционном вузе в их структуре наряду с правовыми играми значительную роль морально-этические и конвенциональные ориентиры, что при всех издержках позволяло обеспечить довольно высокую степень академических свобод, крайне необходимых для творчества. Сегодня эти ориентиры повсеместно замещаются правовыми, которые при всех их достоинствах (они связаны с возможностью строгого определения правил и критериев формальной оценки результатов деятельности субъектов вузовского пространства) страдают обезличенностью и недостаточной способностью адекватно отражать социодинамику нелинейных систем.

Вуз всегда характеризовался наличием системы поведенческих социокодов, опирающихся на модель, которую условно можно назвать моделью «духовного материнства» (вуз как «Alma mater»). Разумеется, она реализовалась далеко не всегда и не везде, но «по умолчанию» принималась в качестве эталонной, и к ней можно было апеллировать участникам образовательной деятельности в проблемных ситуациях. Существенно, что модель опиралась на их институциональное и — что особенно важно — межличностное взаимное доверие. Корпоративизация целенаправленно замещает ее «клиентской» моделью, в рамках которой все акторы образовательного пространства делятся на тех, кто оказывает услуги, и тех, кто их получает. Она имеет безличностный характер и не только не требует доверительных связей, но фактически опирается на презумпцию недоверия между институциональными и индивидуальными акторами.

Безусловно, типичное для корпоративных структур административное управление в вузах, несомненно, имеет не только издержки, но в чисто прагматическом плане довольно привлекательно, поскольку заключает в себе значительные возможности для решения не только тактических, но и стратегических задач. Во-первых, в ситуации высокого уровня неопределенности, в которой обречены работать российские учреждения высшего образования, оно предлагает систему ясных «правил игры», которых должны придерживаться как внутренние акторы образовательного пространства, так и внешние контрагенты. Эти правила могут быть неорганичными тем или иным субкультурам, негативно восприниматься их представителями (в частности, многими преподавателями и научными сотрудниками отрицательно оценивается та модель наукометрии, которая внедряется в вузах), но они, несомненно, существуют. При этом есть все основания полагать, что наличие правил (даже если они несовершенны) всегда лучше их отсутствия. Во-вторых, система администрирования опирается на профессиональных менеджеров. При условии профессиональной компетентности управленцев, наличия системы их отбора и профессионального развития менеджеры в сфере высшего образования способны технологически корректно регулировать образовательный процесс, согласовывая интересы его различных участников. При этом от чрезмерной административной нагрузки могут быть освобождены сотрудники, наполняющие его конкретным содержанием: преподаватели, которым предоставляется возможность совершенствовать методики обучения; ученые, получающие возможность для проведения востребованных временем исследований и неформальной презентации их результатов; специалисты в сфере социально-воспитательной работы, которые могут заняться не только проведением текущих, зачастую бессодержательных мероприятий и переключиться на индивидуальное воздействие на личность. В-третьих, административное управление, как уже отмечалось, предполагает наличие четких критериев оценки состояния объектов управленческого воздействия и всей системы вузовского менеджмента. Объективность и адекватность этих критериев (если они имеют место) не только мотивируют сотрудников к результативной деятельности, но и существенно улучшают морально-психологический климат в коллективе, поскольку убеждают в справедливости внутривузовской политики. Дополнительным позитивным фактором в данном случае является то, что разработка и внедрение системы объективных критериев оценки могут быть успешными лишь при условии системной диагностики научно-образовательного

пространства. А это, в свою очередь, создаст стимулы для развития научных исследований в сфере высшего образования.

Инициаторы и сторонники корпоративизации вузов, скорее всего, принимают во внимание эти обстоятельства, а еще большей степени руководствуются надеждой, что в результате данного процесса хотя бы некоторые университеты смогут более или менее органично интегрироваться в так называемое мировое образовательное пространство. А это, в свою очередь, позволит им конвертировать ресурсы, накопленные в ходе применения административных практик если не в реальный, то хотя бы в символический капитал, легитимированный принятием новой (для России) образовательной парадигмы. Это представляется им особенно необходимым потому, что корпоративизация и бюрократизация высшего образования не просто не укладываются в рамки национальной культурно-образовательной традиции, но прямо конфликтуют с нею. Этот конфликт проводит отчетливую линию демаркации в вузовских коллективах, разграничивая их членов на три группы. В составе первой находятся сторонники корпоративно-бюрократической модернизации; во второй – противники. В третьей, наиболее многочисленной, те, кому происходящие изменения глубоко безразличны, хотя они интуитивно понимают их губительность.

Сознание представителей этой группы детерминировано довольно обоснованным убеждением: в настоящее время вряд ли возможно существенно изменить ведущие тренды развития российских вузов, несмотря на наличие их противников как в системе высшего образования, так и за ее пределами, поскольку в основе этих трендов лежат глубинные процессы социокультурного характера. Они связаны с вытеснением в обществе так называемого постмодерна на социальную периферию культуры, превращения ее в набор субкультурных практик, которые к тому же замещаются технологиями, представляющими собой формализованные действия и взаимодействия и зачастую лишь имитирующие системы ценностей и смыслов. В рассматриваемом контексте университетское образование все чаще рассматривается как набор малосодержательных процедур, а его результаты приобретают значение лишь в чисто утилитарном плане. Б. Риддинг фактически указал на это, отметив, что университет превращается в корпорацию, «одной из функций (продуктов?) которой является приращение степеней, носящих культурный отпечаток, но, по существу, являющихся не культурными, а корпоративными» [7, с. 24].

Принципиально важно то, что тенденция корпоративизации университетского образования, стимулирующая усиление административного начала в управлении и ведущая к формированию своеобразной административно-персоналистской системы, в которой все ключевые процессы замкнуты и на «первых лиц», чье взаимодействие с контрагентами опосредуется бюрократическим аппаратом, как бы она ни оценивалась общественностью и самими администраторами, адекватна общему направлению эволюции современного социума.

Тем не менее можно попытаться изменить отношение к административной системе управления вузами, прежде всего, в среде акторов образовательного пространства, включая и самих администраторов. И хотя реалистичность подобной трансформации проблематична, допустимо указать на некоторые предпосылки осуществления подобного сценария.

Важно, что в среде педагогических коллективов и околотовузовской ответственности продолжает сохраняться неприятие утвердившейся ныне модели реформирования высшего образования. В научной литературе и публицистике не прекращается дискуссия о последствиях ее внедрения, многие из которых носят очевидно негативный характер. Эти дискуссии, хотя и не ведут к изменению управленческих практик, но все же оставляют «след» в общественном сознании. При всей пассивности российского гражданского общества для его представителей не остаются незамеченными предупреждения авторитетных исследователей о том, что унифицированные методы менеджмента [2], а также деградация, неизбежно связанная с чрезмерной бюрократизацией [5, с. 14], предоставляя некоторые преимущества в краткосрочном измерении, в стратегической перспективе являются разрушительными для вуза и для высшего образования в целом.

Библиографический список

1. Абрамов Р., Груздев И., Тарасов Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // Новое литературное обозрение. 2016. № 2 (138). С. 16—32.
2. Богуславский М. В., Неборский Е. В. Перспективы развития системы Высшего образования в России // Науковедение. 2015. Т. 7, № 3. С. 7—8.
3. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 628 с.
4. Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 74—83.
5. Лисюткин М. А., Фруммин И. Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4—5 (92—93). С. 12—21.
6. Пригожин А. И. Организационная культура и ее преобразование // Общественные науки и современность. 2003. № 5. С. 12—22.
7. Риддингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. М.: Изд. дом гос. ун-та — Высшая школа экономики, 2010. 304 с.
8. Goddard J. B., Chatterton P. The response of universities to regional needs // European Journal of Education. 2000. Vol. 35. № 4. P. 475—496.
9. Urbano D., Guerrero M. Entrepreneurial universities: Socio-economic impacts of academic entrepreneurship in a European region // Economic Development Quarterly. 2013. 27 (1). P. 40—55.

References

- Abramov, R., Gruzdev, I., Tarasov, E. (2016) Trevoga i entuziazm v diskursakh ob akademicheskom mire: mezhdunarodnyy i rossiyskiy konteksty [Anxiety and enthusiasm in discourses about the academic world: international and Russian contexts], *Novoye literaturnoye obozreniye* [New literary review], no. 2 (138), pp. 16—32.
- Boguslavskiy, M. V., Neborskiy, E. V. (2015) Perspektivy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii [Prospects for the development of the system of higher education in Russia], *Naukovedeniye* [Science of Science], vol. 7, no 3, pp. 7—8.
- Goddard, J. B., Chatterton, P. (2000) The response of universities to regional needs, *European Journal of Education*, vol. 35, no 4, pp. 475—496.
- Krasinskaya, L. F. (2016) Modernizatsiya, optimizatsiya, byurokratizatsiya... Chto ozhidayet vysshuyu shkolu zavtra? [Modernization, optimization, bureaucratization ... What awaits higher school tomorrow?], *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], no. 3, pp. 74—83.

Lisyutki, M. A., Frumin, I. D. (2014) *Kak degradiruyut university? K postanovke problemy* [How do universities degrade? To the problem statement], *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* [University management: practice and analysis], no. 4-5 (92-93), pp. 12—21.

Prigozhin, A. I. (2003) *Organizatsionnaya kul'tura i yeye preobrazovaniye* [Organizational culture and its transformation], *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social sciences and modernity], no. 5, pp. 12—22.

Riddings, B. (2010) *Universitet v ruinakh* [University in ruins], Moscow: Izd. dom Gos. un-ta — Vysshaya shkola ekonomiki.

Urbano, D., Guerrero, M. (2013) Entrepreneurial universities: Socio-economic impacts of academic entrepreneurship in a European region, *Economic Development Quarterly*, no. 27, pp. 40—55.

Weber, M. (1990) *Izbrannyye proizvedeniya* [Selected Works], Moscow: Progress.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторах

Бабинцев Валентин Павлович — доктор философских наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, babintsev@bsu.edu.ru

Серкина Яна Игоревна — кандидат социологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, serkinaya@bsu.edu.ru

Information about the authors

Babintsev Valentin Pavlovich — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, babintsev@bsu.edu.ru

Serkina Yana Igorevna — Cand. Sc. (Sociology), Associate Professor, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, serkinaya@bsu.edu.ru

УДК 316.74:37
ББК 60.561.9

Е. В. Реутов

ФАКТОР ТЕРРИТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕРАВЕНСТВ

В фокусе внимания автора — образовательные неравенства, представляющие собой неодинаковый объем жизненных шансов, реализуемых посредством образовательных стратегий. На основании результатов социологического исследования констатируется значимость территориально-поселенческого фактора в формировании образовательных неравенств. Показано, что возможности для получения качественного образования и, как следствие, достижения жизненного успеха существенно различаются в зависимости от региона и типа поселения, причем в данном отношении российская провинция существенно уступает мегаполисам. Зафиксировано, что амбициозные образовательные и карьерные стратегии, как правило, включают в себя миграционную составляющую. Сделан вывод о том, что образовательные неравенства оказывают обратное действие на неравномерность территориального развития страны.

Ключевые слова: образовательные неравенства, территориально-поселенческий фактор, жизненный успех.

Е. V. Reutov

TERRITORY FACTOR IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

Educational inequalities represent the unequal amount of life chances realized through educational strategies. Based on the results of sociological research, the significance of the territorial-settlement factor in the formation of educational inequalities is stated. It is shown that opportunities for obtaining a quality education and, as a consequence, achieving success in life vary significantly depend on the region and type of settlement. In this respect, the Russian province is significantly inferior to the megalopolises. It is fixed that ambitious educational and career strategies tend to include a migration component. It is concluded that educational inequalities have the opposite effect on the unevenness of the country's territorial development.

Key words: educational inequalities, territorial-settlement factor, life success.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.23-33

Ссылка для цитирования: Реутов Е. В. Фактор территории в формировании образовательных неравенств // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 23—33.

Citation Link: Reutov, E. V. (2020) Faktor territorii v formirovaniі obrazovatel'nykh neravenstv [Territory factor in the formation of educational inequalities], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 23—33.

© Реутов Е. В., 2020

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ. Грант «Ментальные неравенства как фактор социальной поляризации российской провинции» № 18-011-00474.

Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 23—33 •

Среди комплекса социальных неравенств образовательное неравенство занимает не самую существенную, но все же заметную позицию. Во-первых, образование представляет собой разновидность так называемого культурного капитала, благодаря которому индивид получает намного большие шансы доступа и адаптации к референтной для него группе (конвертация в социальный капитал). Во-вторых, и это намного более существенно, уровень и качество полученного образования определяют траекторию профессионализации человека, а следовательно, его доход, общественный статус и объем доступных ему социальных благ (конвертация в экономический капитал) [1]. В свою очередь, образовательные неравенства также могут иметь различный характер. В наиболее очевидном измерении образовательное неравенство предполагает различный уровень образования у представителей социальной общности. Система образования в современном обществе выстроена иерархически — от начального до высшего и поствузовского образования, предполагая, что каждая новая ступень дает человеку принципиально иной объем и характер компетенций, повышающих его шансы на доступ к требующим наибольшей квалификации и высокооплачиваемым профессиям. Хотя, по данным мониторинга ВЦИОМ, роль высшего образования как фактора социальной мобильности в российском обществе заметно девальвировалась за последние годы, оно продолжает рассматриваться как один из ведущих факторов восходящей социальной мобильности. Если в 2008 году 76 % россиян были согласны с тем, что высшее образование обеспечивает человеку успешную карьеру и облегчает достижение жизненных целей, то сейчас — лишь 58 %. И, напротив, 68 % респондентов считают, что значимость высшего образования часто преувеличивают, в наше время и без него можно сделать удачную карьеру и устроить свою жизнь (в 2008 году — 45 %). Меньше стало и тех, кто считает, что без высшего образования человек обречен на низкооплачиваемую и непрестижную работу, — 33 % против 41 % в 2008 году. Ну и в целом, высшее образование, с точки зрения россиян, нужно, прежде всего, для того, чтобы иметь диплом для хорошего трудоустройства (так думают 44 % опрошенных), а не для того, чтобы получить специальные знания, стать хорошим профессионалом (22 %) [3].

Образовательное неравенство может также являться следствием сформировавшегося в конкретной экономической или административно-политической системе спроса на те или иные профессии и компетенции, и, соответственно, их разной оплаты. Например, доминирующий в обществе государственно-бюрократический сектор предписывает статусность и престижность профессиям, связанным с государственным управлением, исполнением контролирующих функций и государственной безопасностью, рыночная экономика в большей мере ориентируется на профессии, создающие добавленную стоимость и т. п.

Наконец, образовательное неравенство может определяться качеством полученного образования. И здесь уже конкуренция происходит между образовательными учреждениями, реализующими аналогичные образовательные программы, но отличающиеся друг от друга объемом ресурсов и потенциалом возможностей для трудоустройства своих выпускников.

Каждый из этих аспектов образовательных неравенств может быть взаимосвязан с особенностями территориальной дифференциации тех или иных стран, в том числе и России. Субъекты Российской Федерации, имея одинаковые полномочия в системе реализации государственных и социальных функций,

имеют унифицированные образовательные системы (если не брать в расчет частное и корпоративное образование) и предлагают населению формально одинаковый набор образовательных услуг — от дошкольного до послевузовского. Однако, отличаясь друг от друга образовательной инфраструктурой, объемом ресурсов образовательных учреждений (прежде всего, профессионального образования) и, что самое главное — рынком труда и спросом на квалифицированную рабочую силу, регионы России имеют разные возможности для обеспечения высокого качества жизни своим жителям за счет их образовательного и культурного капитала. Социологические опросы, проводимые в последние годы в России, свидетельствуют о наличии устойчивых представлений о региональном неравенстве как в сфере трудоустройства и доходов, так и в качестве образования. Значительная часть россиян скептически оценивает возможности самореализации и достижения жизненного успеха в условиях России в целом и в своих регионах, в частности. По данным опроса Фонда «Общественное мнение» (октябрь 2020 г.), более трети (35 %) россиян считают невозможной самореализацию, достижение человеком успеха в России. Противоположного мнения придерживаются 56 % опрошенных. Более оптимистичны в данном отношении россияне 18—30 лет (65 % считают возможными самореализацию и достижение успеха). Самыми большими пессимистами являются те, кому от 46 до 60 (50 %). Почти половина (45 %) россиян придерживается мнения о различных возможностях достижения успеха в зависимости от региона проживания, но 50 % думают, что эти возможности везде более или менее одинаковы. Применительно к своему региону 59 % считают, что добиться успеха в нем можно, 34 % — нельзя. Здесь также проявляются возрастные различия: для 75 % респондентов 18—30 лет достижение успеха в своем регионе реальная возможность, но таковой она является лишь для 50 % респондентов 46—60 лет. Еще более сильная зависимость прослеживается по поселенческому признаку — от 83 % жителей Москвы, считающих возможной самореализацию в своем регионе, — до 49 % сельских жителей, имеющих такое же мнение. Менее половины (42 %) опрошенных считают, что достичь успеха в их регионе могут многие или почти все люди, имеющие такое желание. И, напротив, 53 % думают, что это могут немногие или почти никто. Самыми большими пессимистами в этом отношении являются жители поселков и городов с населением до 50 тыс. чел., 59 % которых считают, что добиться успеха в их регионе могут немногие или почти никто. Наименьшая доля таких пессимистов — 33 % — в Москве. При наличии такой возможности 29 % хотели бы сменить регион проживания, 68 % остались бы в своем. Потенциальная межрегиональная мобильность сильнее выражена у молодежи 18—30 лет (45 % хотели бы переехать в другой регион). Затем она плавно снижается до 14 % у респондентов старше 60 лет. Тяга к переменам мотивирована поиском лучших климатических условий (7 %), перспектив самореализации (5 %), работы (4 %), более высокого уровня жизни (4 %) и др. [2].

Данные всероссийского опроса ВЦИОМ (август 2020 г.) также свидетельствуют о сохраняющихся в общественном мнении установках о неравенстве возможностей для профессиональной самореализации, достижения материального достатка и получения качественного образования в Москве и других регионах России (в пользу первой). Так, о наличии больших возможностей для получения хорошего образования в Москве говорят 51 % опрошенных россиян, в регионах — 9 %, о равенстве возможностей — 37 %. О лучших шансах найти

подходящую работу в Москве утверждают 52 %, в регионах — 11 %, о равенстве возможностей — 32 %. О лучшей возможности обеспечить себе и своей семье достойный уровень материального положения в Москве говорят 56 %, в регионах — 10 %, о равенстве таких возможностей — 28 % [7].

Результаты нашего исследования также свидетельствуют о достаточно сильной выраженности территориального неравенства в доступе к качественному образованию. В рамках реализации исследовательского проекта «Ментальные неравенства как фактор социальной поляризации российской провинции», проведенного под руководством автора в Белгородской и Воронежской областях, был проведен массовый анкетный опрос (май-июнь 2018 года, $N = 1200$ респондентов), серия полуструктурированных интервью (сентябрь-октябрь 2019 г., $N = 50$ респондентов) и экспертный опрос (июнь-июль 2020 г., $N = 50$ респондентов).

В массовом сознании жителей российской провинции, насколько можно судить по результатам нашего опроса, присутствует осознание наличия связи между образованием и достижением жизненного успеха, хотя эта связь и не переоценивается. По 5-балльной шкале (где 1 — самая малая, 5 — очень большая) реальная значимость образования в карьерном и материальном благополучии получила 3,58 балла, что превышает среднее, но не дотягивает до умеренно высокого значения шкалы. При этом 14,5 % опрошенных склонны считать эту связь слабой или скорее слабой, а 53,3 % — сильной или достаточно сильной (табл. 1). По приведенной таблице определите, какую роль в нынешних российских условиях, на Ваш взгляд, играет образование в достижении человеком карьерного и материального успеха (оцените эту роль по 5-балльной шкале: 1 — самая малая, 5 — очень большая).

Таблица 1

Валидные	Значения	Частота	% от опрошенных	% от ответивших
1	3,0 = 3,3	388	32,3	32,3
2	3,8 = 4,1	360	30,0	30,0
3	4,6 = 5,0	279	23,3	23,3
4	1,8 = 2,1	123	10,3	10,3
5	1,0 = 1,3	50	4,2	4,2
	Итого ответивших:	1200	100,0	100,0
Итого:		1200	100,0	

* Среднее (индекс): $3,58 \pm 0,06$.

Таким образом, лишь половина жителей российской провинции рассматривает институт образования в качестве работающего канала восходящей социальной мобильности, а образование — как прикладной культурный капитал. Но при этом и достаточно заметная часть населения не считает их значимыми для индивидуального жизненного успеха, а относительное большинство опрошенных (32,2 %) оценило вклад образования достаточно скромно. Характерно, что молодежь 18—29 лет оценивает вклад образования в достижение жизненного успеха скромнее, чем по выборке в целом, — в 3,28 балла, что свидетельствует о более аномическом мировоззрении молодого поколения и, может быть, в опре-

деленной мере — о принятии неопределенности в качестве основополагающего параметра современного общества.

Причина достаточно скромной оценки жителями российской провинции образования как канала восходящей мобильности и культурного капитала состоит, безусловно, в утрате детерминированности (как в субъективных оценках, так и в реальных практиках) карьерных и социоэкономических статусов профессиональной квалификацией и компетентностью, уровнем и качеством образования.

Высказывания респондентов в ходе полуструктурированных интервью также приблизительно соответствуют данному распределению. Тех, кто не придает образованию значимой роли в достижении человеком жизненного успеха, было достаточно немного, причем часть из них оговаривала факт формального получения высшего образования и, как следствие, его неэффективность в реализации жизненных стратегий: очень много людей, которые идут в высшие учебные заведения потому, что так надо. «А как же — все получали высшее образование, а я не получу, и что мне делать? Поэтому образование высшее далеко не всегда дает те навыки и ту профессию, которой человек будет пользоваться дальше» (женщина, 51 год, областной центр). Некоторые респонденты при этом разграничивали формальное образование и саморазвитие человека, его практическую сметку: «Смотря в каком плане понимать образование. Если понимать в плане саморазвития, даже ту самую начитанность, то, что есть у человека в голове, это, естественно, важно. А если понимать в плане диплома, это не важно» (женщина, 19 лет, областной центр); «Какой-то фундамент оно закладывает. Бывают случаи, когда человек попадает в какое-то место, и у него начинается карьерный рост, хотя образование у него вообще не по этой теме, а все решает именно практика и личные какие-то качества» (женщина, 23 года, областной центр); «Образование — это хорошо в том случае, если человек любит то, чего он хочет, понимает это — тогда — да. И опять же, учиться надо с удовольствием, ни за какие экзамены не платить. Работа тогда, согласен, найдется для души. В остальных случаях учиться после школы не нужно» (мужчина, 31 год, село); «Образование имеет какое-то значение. Но бывают люди — образование совсем другое у них, чем профиль работы. Просто "корочка" у них есть, что высшее образование, и все» (женщина, 69 лет, село); «В достижении жизненного успеха образование не играет главную роль. Но в любом случае, человек должен быть образованным» (женщина, 26 лет, областной центр). Но в ряде случаев высказывался и абсолютный скепсис: «Никакой роли нет [у образования]. Минимальная. Фактически никакой» (женщина, 50 лет, райцентр); «Не очень велика [роль образования]» (мужчина, 55 лет, село); «Нулевая» (мужчина, 58 лет, райцентр); «В современной России, я считаю образование утеряло свою прежнюю роль» (женщина, 26 лет, областной центр).

Остальные участники исследования придерживались мнения о значимости образования для реализации жизненных стратегий. При этом образование могло фигурировать в качестве одного из ведущих факторов: «Одна из главных ролей [у образования]» (мужчина, 50 лет, областной центр); «Ну, образование — это фундамент, а вот что потом как получится дальше — это уже от очень многих факторов зависит. Но и без образования совершенно тоже нельзя. Все-таки образование кругозор расширяет, дает основу. Взять с улицы, скажем так, человека поставить, который элементарных каких-то вещей не знает, это неправильно. Кухарка не может управлять государством» (мужчина, 53 года, райцентр);

«Образование и желание его получать — это как следствие большого желания обладать какими-то благами финансовыми и материальными. А образование будет уже служить как один из инструментов в достижении своих целей» (женщина, 56 лет, село); «Оно играет роль, но смотря какое образование. То, что ты получаешь сам, чего ты хочешь — да, играет. А школы, университеты — тоже играет, но не везде. Есть люди, которые без образования, но тоже добиваются очень высоких... не постов, а просто достижения у них очень высокие — деньги, свой бизнес, всё» (мужчина, 25 лет, село); «Образование — важный аспект в жизни человека. Но знаний, получаемых в учебных заведениях, недостаточно, необходимо развиваться и самостоятельно, стараться получить какой-либо опыт на практике» (женщина, 22 года, райцентр); «Это хоть какой-то шанс для возможности наладить свою жизнь. Конечно, это не означает, что образование — это успех, нет. Но это хотя бы возможность... Вот раньше образование — особенно высшее, давало возможность человеку стать человеком. О, у него высшее образование. Он инженер... А сейчас в большинстве своем — оно у всех» (женщина, 61 год, областной центр); «Это очень важный, но не единственный фактор (мужчина, 46 лет, областной центр); «У жизненного успеха есть ряд составляющих факторов. Образование является одним из них. Ведь при обучении мы получаем не только знания по определенной профессии, но и жизненный опыт, навыки коммуникации и опыт в различных сферах деятельности. Много из образования мы применяем в жизни. Думаю, что переоценить роль образования в жизни, соответственно, и в жизненном успехе сложно» (женщина, 26 лет, областной центр); «Нельзя сказать, что без образования нельзя что-то достичь. Можно. Но с образованием людей, которые что-то достигают, процент выше. Образование играет роль, может быть, не ключевую. В России это особенно трудно, потому что тут другие есть факторы, которые способствуют мобильности, переходу из одного уровня в другой. Социальный статус родителей, социальное положение — эти факторы они все тут перемешиваются. Образование тоже играет, но я думаю, это процентов тридцать» (мужчина, 53 года, райцентр).

В ряде случаев об образовании прямо говорилось как о непременном условии достижения жизненного успеха: «Я думаю, что роль образования очень большая в достижении успеха» (мужчина, 35 лет, областной центр); «Образование, я считаю, стоит на первом месте, потому что интеллект наш, данный нам матушкой-природой, нужно обогащать знаниями. Именно высшее образование и дает пищу нашему мозгу» (мужчина, 47 лет, райцентр); «Ну конечно, образование — это двигатель прогресса и с его помощью достигают больших результатов, потому что сейчас невозможно даже себе представить необразованного человека, который может чего-то добиться в жизни, даже малейшего» (женщина, 67 лет, райцентр); «Первая, главная; основа, вообще, характера — как учишься, тем и получишься» (женщина, 33 года, райцентр); «Очень большая. Считаю, что самая главная» (женщина, 44 года, райцентр); «Образование, я считаю, во всех аспектах жизни очень важно, начиная с личностного роста и кончая профессиональным. Образованный человек может реализовать себя хотя бы частично просто по жизни. Это очень важно. А если у человека есть какая-то цель, то образование жизненно необходимо» (женщина, 50 лет, село); «Я считаю, что каждый человек должен получать высшее образование» (женщина, 18 лет, село); «Роль образования большая, почти основная. Оно закладывает базу и знания, необходимые человеку для своей реализации в обществе» (женщина, 43 года,

райцентр); «Если это самообразование, то 100 %. В рамках высшего образования все зависит от желания, сам по себе факт посещения института ничего не дает» (мужчина, 22 года, областной центр); «Мне кажется, образование является неотъемлемой частью достижения жизненного успеха» (женщина, 24 года, райцентр); «Образование стоит на первом месте. В наше время без него человек обречен стать простым рабочим, ему не будут доступны многие блага, так как он не сможет "прыгнуть выше потолка", который установлен для него в обществе образованных людей» (женщина, 36 лет, райцентр); «Образование на первом месте» (мужчина, 66 лет, райцентр); «Если человек необразован, он вообще в эти круги никогда не попадет» (мужчина, 50 лет, село); «Образование — это все. Я считаю, что образование имеет ведущую, главную роль в жизненном успехе. Потому что если ты даже не станешь богатым, но будешь образованным человеком, то сможешь на равных общаться с богатыми людьми и с небогатыми, самореализуешься. Образование меняет взгляды на жизнь, дает возможность не чувствовать себя ущербным, даже не имея большого материального достатка. Мне кажется, самое главное в жизни — получить хорошее образование» (женщина, 49 лет, райцентр).

В ряде случаев респонденты разграничивали сферы жизнедеятельности, для достижения успеха в которых образование может играть большую или меньшую роль, например, государственное управление и бизнес или наука и сфера обслуживания: «Если человек необразован, некомпетентен в каких-то областях, то он мало чего сможет добиться. Это если конкретно брать — в органах власти. Если брать бизнес, предпринимательство, то не настолько образование важно. Это где-то больше удача, везение, какая-то жилка предпринимательская. Ориентироваться вовремя в какой-то ситуации, куда-то влезть, попасть, оказаться в нужное время в нужном месте. Какая-то интуиция, может быть, пригодится. Это предпринимательства касается. А в органах власти, управления образование очень важно» (женщина, 42 года, село); «Смотря какую цель Вы поставите перед собой. Если Вы поставите цель стать научным сотрудником, например, по биологии делать какие-то открытия, или аййтишником, то, конечно, Вам нужно образование. Но если Вы не хотите этим заниматься, а придете в сферу обслуживания и найдете себя там — сейчас это очень престижно, то образование такого порядка, как Вы говорите, высшее — это ненужно, необязательно» (женщина, 72 года, село); «Конечно же, образование играет важную роль, но не везде и не всегда» (мужчина, 24 года, областной центр); «Бывают, конечно, примеры, когда образования человек может не получить, но добиться, тем не менее, какого-то... Ну такие банальные примеры, человек может, не имея образования, открыть какое-то собственное дело, обычную шиномонтажку. Дела идут в гору, дальше он вложит деньги еще куда-то, будет получать проценты с этого всего. То есть такие примеры как бы есть. Это не такой капитал, как у Илона Маска, но хотя бы что-то. А кому-то, действительно, образование дает неплохой толчок» (женщина, 30 лет, село).

Еще в 2011 году российскими социологами был зафиксирован скачок в тенденции инструментализации образования в противовес признания его в качестве терминальной ценности [5, 6]. Что же до принятия неопределенности как конституирующего современного общества элемента, то способность к адаптации к состояниям неопределенности и риска и даже к воспроизводству соответ-

ствующих состояний свойственно молодежи гораздо в большей мере, нежели представителям старших поколений [8]. Ю. А. Зубок и В. И. Чупров на материалах эмпирических исследований отмечают также способность молодежи активизировать процессы самоорганизации в условиях возрастания неопределенности и повышенного средового риска, тем самым рационализируя последний [4].

Немного ниже (хоть и несущественно) значимости образования для достижения жизненного успеха оказалась оценка респондентами реальных возможностей получения качественного образования в месте своего проживания — 3,27 балла (по 5-балльной шкале). Низкую и очень низкую оценку при этом дали 21,4 % опрошенных, высокую и достаточно высокую — 42,6 %. И в этом случае относительное большинство респондентов (35,9 %) предпочло остановиться на среднем значении оценочной шкалы (табл. 2). Вполне предсказуемо более высокие оценки возможностям получения качественного образования дают респонденты, проживающие в городах с населением свыше 100 тыс. человек (3,43 балла), нежели те, кто живет в городских поселениях с населением менее 100 тыс. (3,05 балла) или в сельской местности (3,11 балла), хотя эта разница не так уж существенна. Средняя оценка молодежи 18—29 лет (3,25 балла) практически соответствует среднему по выборке значению. По приведенной таблице оцените возможности получения качественного образования по месту Вашего проживания: 1 — самые малые, 5 — очень большие.

Таблица 2

Валидные	Значения	Частота	% от опрошенных	% от ответивших
1	3,0 = 3,3	431	35,9	35,9
2	3,8 = 4,1	370	30,8	30,8
3	1,8 = 2,1	178	14,8	14,8
4	4,6 = 5,0	142	11,8	11,8
5	1,0 = 1,3	79	6,6	6,6
	Итого ответивших:	1200	100,0	100,0
Итого:		1200	100,0	

* Среднее (индекс): $3,27 \pm 0,06$.

Таким образом, даже в таких достаточно благополучных субъектах федерации, как Белгородская и Воронежская области, образовательные институты далеко не всегда могут удовлетворить запрос граждан на качественное образование, вынуждая молодых людей к образовательной миграции, как правило, в Москву и Санкт-Петербург (при том, что Воронеж сам является центром притяжения абитуриентов, по данным исследования Института образования Высшей школы экономики, да и ведущие белгородские вузы находятся на достаточно выгодных позициях в отечественных и международных рейтингах среди российских университетов).

Готовность к переезду в другой регион на длительный срок или навсегда ради получения качественного образования выражают 8,9 % опрошенных, а среди 18—29-летних эта доля составляет 21,0 %. 7,3 % респондентов уже имели подобный опыт. Здесь также наиболее высока доля молодежи — 17,4 %.

Территориально-поселенческий признак, с точки зрения экспертов, оказывает существенное влияние на шансы получения качественного образования, которое, как отмечалось выше, в ряду факторов социальных неравенств находится вверху средней группы интенсивности. Так, шанс на получение качественного образования среднего жителя села оценивается экспертами в 4 балла по 10-балльной шкале, малого города — в 5,16 балла, провинциального областного центра — в 7,3 балла, мегаполиса — в 9 баллов. Таким образом, разрыв между крайними поселенческими группами — более, чем в два раза (диаграмма 1).

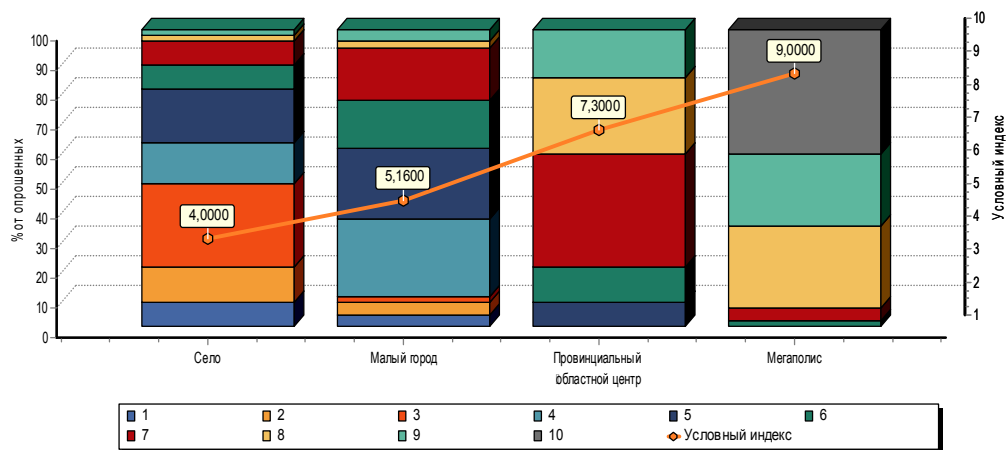


Диаграмма 1

Аналогична разница в шансах на успешную карьеру. По экспертной оценке, у жителя села ее возможность равна 3,82 балла (по 10-балльной шкале), у жителя малого города — 5,02 балла, провинциального областного центра — 6,8 балла, мегаполиса — 8,06 балла (диаграмма 2).

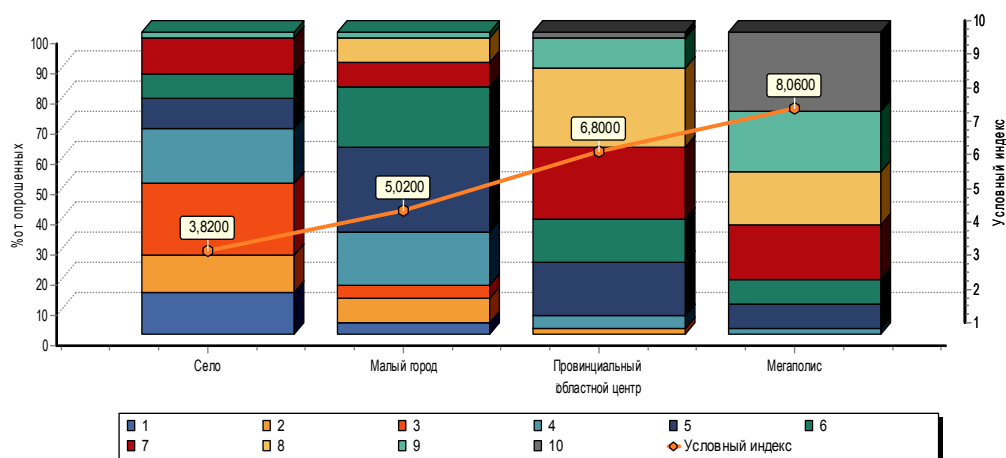


Диаграмма 2

При этом нужно иметь в виду, что эксперты оценивали именно шансы жителя населенного пункта той или иной категории на получение образования

или карьерный рост, а не условия, сложившиеся в данном месте. То есть возможности человека оценивались с учетом не только его возможной территориальной мобильности, но и тех стимулов и ограничений, которые связаны с изначальным местом проживания.

Когда экспертам предложили оценить влияние комплекса факторов, статусных характеристик и личностных качеств на достижение человеком материального благополучия, финансового успеха в российской провинции (оценка давалась по 11-балльной шкале, где отрицательная часть шкалы означает негативное влияние: 5 — самое сильное, 1 — очень слабое, 0 — отсутствие влияния или неопределенное влияние, положительная часть шкалы — позитивное влияние: 1 — очень слабое, 5 — очень сильное), среди которых были: наличие высшего образования, полученного в столичном вузе или вузе одного из мегаполисов России, и наличие высшего образования, полученного в вузе своего региона, то они также получили разные значения — 3,16 балла и 2,24 балла, соответственно. Хотя разница оказалась и небольшой, тем не менее она говорит о том, что при признании достаточно высокой значимости высшего образования в ряду факторов преуспевания в провинциальном социуме ее восприятие меняется в зависимости от территориальной принадлежности учреждений высшего профессионального образования.

Таким образом, функционируя в рамках достаточно жесткой нормативной системы, образование в современном российском обществе представляет собой внутренне дифференцированный, плюралистичный, а иногда и фрагментированный институт. Его плюралистичность определяется не только иерархической структурой (от дошкольного к послевузовскому) и спецификой правовых форм (государственное, корпоративное, частное), но и ресурсной базой территориальных образовательных систем, отдельных учреждений образования и инкорпорированностью их в региональные экономики. Уровень образования в наборе факторов жизненного успеха существенно уступает качеству образования. Территориально-поселенческий фактор достаточно значим в формировании образовательных неравенств как неодинаковом объеме жизненных шансов населения, реализуемых посредством образования. Возможности для получения качественного образования и, как следствие, достижения жизненного успеха существенно различаются в зависимости от региона и типа поселения. В данном отношении российская провинция существенно уступает мегаполисам, и, как следствие, амбициозные образовательные и карьерные стратегии, как правило, включают в себя миграционную составляющую. В результате образовательные неравенства начинают оказывать обратное действие на неравномерность территориального развития страны.

Библиографический список

1. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т 3, № 5. С. 60—74.
2. Возможности для самореализации в России. URL: <https://media.fom.ru/fom-bd/d43s1f2020.pdf> (дата обращения: 05.11.2020).
3. Высшее образование: социальный лифт или потерянное время? URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9808> (дата обращения: 30.09.2019).
4. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Управление рисками в сфере образования молодежи // Экономика образования. 2008. № 1. С. 85—94.

5. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 103—111.

6. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Социокультурный механизм формирования отношения молодежи к образованию // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 78—90.

7. Москва — город возможностей. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10429> (дата обращения: 05.11.2020).

8. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2003. 230 с.

References

Bourdieu, P. (2002) *Formy kapitala* [Forms of capital], *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology], vol. 3, no. 5, pp. 60—74.

Zubok, Yu. A., Chuprov, V. I. (2008) *Upravleniye riskami v sfere obrazovaniya molodezhi* [Risk management in the field of youth education], *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of education], no. 1, pp. 85—94.

Zubok, Yu. A., Chuprov, V. I. (2012) *Otnosheniye molodezhi k obrazovaniyu kak faktor povysheniya effektivnosti podgotovki vysokokvalifitsirovannykh kadrov* [The attitude of young people to education as a factor in increasing the effectiveness of training highly qualified personnel], *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological research], no. 8, pp. 103—111.

Zubok, Yu. A., Chuprov, V. I. (2013) *Sotsiokul'turnyy mekhanizm formirovaniya otnosheniya molodezhi k obrazovaniyu* [Socio-cultural mechanism of formation of the attitude of young people to education], *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological research], no. 1, pp. 78—90.

Chuprov, V. I., Zubok, Yu. A., Williams, K. (2003) *Molodezh' v obshchestve riska* [Youth in a risk society], Moscow: Nauka.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Реутов Евгений Викторович — кандидат социологических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия, reutovevg@mail.ru

Information about the author

Reutov Evgeny Viktorovich — Cand. Sc. (Sociology), Associate Professor, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, reutovevg@mail.ru

УДК 378
ББК 74.480.25

И. В. Желтикова

ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИТУАЦИИ ИЗБЫТОЧНОЙ ДОСТУПНОСТИ ИНФОРМАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению вопросов, которые ставит перед высшим образованием сегодняшний день. Ее цель — показать зависимость содержания и форм образования от ситуации с доступностью информации и способов работы с нею. Большую часть времени существования человечества люди были вынуждены добывать информацию. Именно ее ограниченность и недоступность привела к выработке тех форм образования, которые позволяли решить эту проблему оптимальным образом. Образовательные формы, ориентированные на передачу информации от учителя к ученику, дошли с некоторыми изменениями до начала XXI века. Однако в современном мире ситуация с доступностью информации коренным образом изменилась. Объем информации, находящейся в свободном доступе на данный момент, превышает возможность человека к ее восприятию и обработке. Является ли цифровизация и компьютеризация достойным ответом на вызовы роста информационного потока? В статье рассматриваются положительные и отрицательные аргументы в ответах на этот вопрос. Автор касается вопроса о том, как будущее образования виделось в прошлом и каким оно видится сейчас.

Ключевые слова: высшее образование, информация, цифровизация информации, образ будущего.

I. V. Zheltikova

PROSPECTS OF HIGHER EDUCATION IN A SITUATION OF EXCESSIVE AVAILABILITY OF INFORMATION

The article is devoted to the consideration of the issues that today's higher education poses. Its purpose is to show the dependence of the content and forms of education on the situation with the availability of information and ways of working with it. Most of the time of its existence, humanity was forced to extract information. It was the limited availability of information that led to the development of forms of education that allowed us to solve this problem in an optimal way. Educational forms focused on the transfer of information from teacher to student, reached with some changes to the beginning of the XXI century. However, in the contemporary world, the situation with the availability of information has changed radically. The amount of information that is freely available at the moment exceeds the ability of a person to perceive and process it. Are digitalization and computerization a worthy response to the challenges of growing information flow? The report examines the positive and negative arguments in the responses to this question. The author deals with the question of how the future of education was seen in the past and is seen now.

Key words: higher education, information, digitalization information, image of the future.

© Желтикова И. В., 2020

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-011-00256 А.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.34-43

Ссылка для цитирования: Желтикова И. В. Перспективы высшего образования в ситуации избыточной доступности информации // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 34—43.

Citation Link: Zheltikova, I. V. (2020) Perspektivy vysshego obrazovaniya v situatsii izbytochnoy dostupnosti informatsii [Prospects of higher education in a situation of excessive availability of information], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 34—43.

Большую часть времени существования человечества люди жили в ситуации нехватки информации и необходимости ее поиска. Возможность получения информации была ограничена узкими рамками личного опыта в пределах небольшой территории в относительно короткий период времени. От того, в каком объеме и насколько достоверной была получаемая информация, зачастую зависело выживание не одного человека, а целой группы. Охота и собирательство, рыбная ловля и война, поддержание контактов с соплеменниками и производство жизнеспособного потомства — все эти сферы жизни наших далеких предков требовали владения информацией, ее обработки и сопоставления.

Говоря об информации, мы имеем в виду самые разнообразные характеристики объективного мира, его процессов, объектов, систем, передаваемые и получаемые посредством сигналов. Восприятие и использование информации не является прерогативой человека, в той или иной форме это делают все живые существа. Эффект опережающего отражения, описанный П. К. Анохиным [1], показывает, что даже ограниченные каналы для поступления информации из внешней среды позволяют живым организмам повышать свои шансы на выживание.

В течение многих веков лично достижимый горизонт природного и социального мира для человека был очень незначителен, незначительным, соответственно, был и доступный человеку объем информации. Эта нехватка восполнялась тем, что человечество выработало способ получения информации не только непосредственно из окружающей действительности, но и от других людей. Речь, сначала устная, а затем и письменная, в качестве способа передачи информации дала возможность обмена информационными сообщениями и принципиально расширила круг ее потенциальных реципиентов. Язык образует внегенетический способ накопления и трансляции информации о мире между поколениями, позволяя преодолеть ее нехватку. Здесь и возникает принципиальное отличие отношения человека к информации от других живых систем, а именно, превращение ее из характеристики мира в характеристику человека — знание. Знание — это не просто передаваемая информация, это соотнесение ее с человеческой личностью. Это образы мира в сознании человека, образы различной сложности и объективности, это понимание и объяснение окружающей действительности

По мере развития человеческой цивилизации доля жизненно важной информации, передаваемой внутри человеческого сообщества в форме знания, постоянно увеличивалась, тогда как информация, непосредственно воспринимаемая из окружающей среды, оставалась прежней. Более того, именно накопление знания становится все более значимым для живущего в социуме человека. Однако и эти знания имели тенденцию к ограниченному функционированию,

обусловленному территориальными и социальными барьерами; и знания необходимо было добывать, за ними приходилось «охотиться».

Ограниченность и труднодоступность информации привела к выработке тех форм обучения, которые позволяли решить эту проблему оптимальным образом — созданием посредников, аккумулирующих и распределяющих информацию. Центральной фигурой в этом процессе становился учитель как носитель информации, ее источник. Учитель делится информацией со своими учениками, адаптирует ее сообразно их потребностям и уровню подготовки, способствует успешному освоению этой информации, ее трансформации в знание. Учитель не только транслирует информацию, но и обладает знанием источников знания, то есть того, где или у кого можно найти требуемые сведения. Он оценивает, насколько достоверен тот или иной носитель информации, представляет, каким образом можно получить к нему доступ. Учитель обладает знанием методов поиска информации, методологии ее получения и анализа. Ученик в этой системе занимает место реципиента, потребителя информации, от него требуется ее усвоение и освоение. Само восприятие информации, обучение часто подразумевает репродукцию знаний учителя и механическое ее запоминание. Эта установка хорошо отражается в библейском максиме — «Ученик не бывает выше своего учителя; но и, усовершенствовавшись, будет всякий, как учитель его» (Евангелие от Луки 6:40 — Лк 6:40).

Даже более поздние формы образования, предполагающие активность ученика в выборе изучаемых предметов, учителей, самостоятельного исследовательского поиска, были ориентированы на учителя. Учитель не только владел информацией, но и знал ее границы, он мог подсказать степень исследованности проблемы, указать на то, что именно неизвестно, что следует искать в первую очередь. Когда Леонардо да Винчи утверждал, что «жалок тот ученик, который не превзошел своего учителя», он, конечно, поощрял амбиции обучающихся, ставя при этом учителя как точку отсчета для ученика.

Образы учителя и ученика или учеников являются одними из ключевых культурных символов европейской цивилизации. Это Сократ, суд над которым побудил его ученика Платона к составлению письменных текстов, запечатлевших образ учителя. Аристотель — ученик Платона, воспитавший основателя первой мировой империи Александра Македонского. Христос — окруженный своими учениками, один из которых окажется предателем. Даже утопические образы и представления будущего включали фигуру учителя в качестве значимого функционального элемента. В «Городе Солнца» Кампанеллы учителя, как и наставники в «Республике» Платона, не только делились знаниями с подрастающими гражданами, но и обеспечивали устойчивость социума благодаря передаче базовых социальных установлений. В утопиях И. Андреа, Э. Беллами, В. К. Кюхельбекера и многих других учителя наряду с обучением выполняли функцию социальной инженерии, определяя особенности учеников, их склонности, таланты. Во всех этих образах подчеркивается, что учитель не только обеспечивает своих учеников знаниями, но и формирует их личность, и две эти функции на практике не расторгимы.

Второй важной составляющей образования в ситуации ограниченности информации выступает книга как аккумулятор информации, хранилище готовых концепций, то есть объяснительных моделей, носитель абстрактной мысли. С одной стороны, появление книги, даже в рукописном варианте ее изготовле-

ния, расширило границы доступа к информации. Значимость этого процесса в полной мере стала очевидной с приходом книгопечатания. Каждая книга, тираж которой может насчитывать сотни и тысячи экземпляров, транслирует свое содержание не одному, а нескольким потенциальным читателям, число которых возрастает в разы с открытием библиотек. С другой стороны, появление книжной продукции, достаточно дорогостоящей, с точки зрения товарообмена, поставило новые экономические границы в распространении знания, добавив дополнительные требования к тем, кто обращается к данному источнику, а именно — владение грамотностью. Книга как источник знаний является таковой только для предварительно подготовленного читателя, того, кто сможет ее прочесть.

Букварь, который папа Карло приносит Буратино, — это своеобразный пропуск в мир знаний, которому неразумная кукла предпочитает билет на зрелища. Книги, их собрания, систематические коллекции несколько веков выступают статусным показателем как для отдельного человека, могущего себе позволить быть библиофилом, так и для университета или органа государственной власти. Bodleian Library (Библиотека Оксфорда), Cambridge University Library (Кэмбриджская университетская библиотека), Fisher Library (Библиотека Фишера в Сиднейском университете), Vatican Library (Ватиканская библиотека), Library of Congress (Библиотека Конгресса США), Библиотека Академии наук (БАН) в Санкт-Петербурге стали символами информационных центров.

Утрата книги рассматривалась европейской мыслью как утрата свободы в распространении знания, утрата свободы вообще. Неслучайно публичные аутодафе из книг являются признаком тоталитарной власти, желающей распространить свой контроль на информационное поле. Одна из самых ярких антиутопий XX века — роман Рэя Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» — описывает мир, который «очищают» от книг специальные команды с огнеметами.

Наконец, третьей важной составляющей образования, ориентированного на «добывание» информации, является письмо, рукописные записи, посредством которых фиксируется и систематизируется полученная информация. Если первые две составляющие представляют собой источники знания, то третья определяет отношение к нему. Вне зависимости от наличия или отсутствия книг ученики продолжали делать записи, дублирующие рассказы учителя, содержание книг, дискуссий с другими учениками. Процесс конспектирования можно рассматривать в качестве акта «присвоения» информации, позволяющего свободно распоряжаться ею, хранить ее у себя.

Образовательные формы, ориентированные на передачу информации учителем, книгой и личными записями, дошли с некоторыми изменениями до начала XXI века. Однако уже первые десятилетия нового тысячелетия обнаружили достаточно существенные изменения, совокупность которых свидетельствует о качественных трансформациях как в образовательных формах, так и в принципах функционирования информации в современном мире.

Наиболее заметным из изменений, произошедших в системе образования, является, пожалуй, «устаревание» книги в качестве источника информации. Книга как статичный носитель с неизменным объемом содержания, требующим ощутимого временного ресурса на его восприятие, лишенный гибкой системы навигации и поиска конкретной информации, наконец, достаточно объемный материальный предмет, утрачивает позиции базового информационного формата. Ей на смену приходят электронные информационные ресурсы, поддерживаемые

стремительно развивающимися возможностями гаджетов. Персональный компьютер, ноутбук, планшет, смартфон позволяют владельцу практически мгновенно получить требуемую информацию из всемирной сети Интернет. Отходят на второй план не только бумажные носители информации, но и предметные формы ее индивидуального накопления — конспекты и шпаргалки. Все больше места в образовательном процессе занимает его визуализация: презентации и видеолекции.

Постепенное изменение учебных программ увеличивало как вариативность изучаемых предметов и возможность их выбора обучающимся, так и долю самостоятельной работы ученика. Особенно заметно эта тенденция проявила себя в высшем образовании. Ориентация не на изучение определенных предметов, а формирование требуемых компетенций дополняется декларируемым отходом от установки на усвоение определенного объема информации, ее запоминание и механическое воспроизведение. В то же время расширяется применение тестов как формы итоговой проверки изучаемого предмета, что отражает тенденцию к формализации в оценке освоения знания.

Все эти и многие другие изменения в системе образования имеют своим источником качественный скачок, произошедший в расширении информационного поля за последние 50 лет. Процесс увеличения мощности информационного потока, начиная с 70-х годов XX века, может быть проиллюстрирован графиком геометрической прогрессии, устремившимся почти вертикально вверх в последнее десятилетие. Расширение массовой печати, увеличение тиражей газет и журналов, повсеместное внедрение домашнего телефона, распространение радиовещания и телевидения привели к тому, что объем информации увеличивается ежегодно на 30 %. В 2003 году П. Лайман и Х. Вариан подсчитали, что за пять предыдущих лет человечеством было произведено информации больше, чем за всю предшествующую историю [4]. Поистине взрывообразный рост информационного поля связан с развитием глобальной сети Интернет, информационных ресурсов в ней, открытых и закрытых социальных сетей. В исследовании 2008 года IDC «As the Economy Contracts, the Digital Universe Expands» констатируется, что рост объема цифровой информации на 3 % превысил предыдущие прогнозы IDC и к 2012 году составит пятикратное увеличение показателей 2008 года [3].

Новые технологии создали для человека окружающую среду, буквально перенасыщенную информацией. Не вся эта информация полезна, далеко не вся достоверна, но она доступна по принципу избыточности. В этой ситуации образование просто не может сохранить те формы, которые возникли как преодоление нехватки информации и были направлены на оптимизацию ее поиска. Одним из вариантов выработки новых форм образования является создание различных образовательных интернет-платформ, призванных заменить традиционный учебный процесс онлайн-материалом, либо находящимся в открытом доступе, как MOOC (Массовые открытые онлайн-курсы), либо работающим по подписке, как Moodle. Образовательные платформы могут объединяться, создавая более или менее жизнеспособные гибриды, как, например, тандем ЭБС (электронная библиотечная система) и LMS (платформа, обеспечивающая процесс обучения, «говорящую голову»), призванный заменить то, что было связкой книга/учитель, или образовывать структуры, идентичные университетам.

С доступностью информации связана и концепция онлайн-университетов, целью которых является предоставление полноценного образования без личного контакта образовательной организации и ее учеников. Western Governors University (WGU) — один из первых таких университетов в США, основанный совместными усилиями нескольких штатов еще в конце 70-х годов. Основной его задачей является предоставление доступа к высшему образованию тем группам населения, у которых не хватает денег или времени на обучение в классических университетах. Малообеспеченные и беднейшие слои, люди с ограниченными физическими возможностями, сотрудники компаний с ненормированным графиком работы, домохозяйки — вот основной контингент онлайн-университетов. Скотт Палсифер, занимающий должность президента WGU с 2017 года, считает, что новые образовательные технологии, ориентированные на отказ от аудиторной работы, более эффективны в ситуации свободного доступа к массиву информации [2].

Однако избыточность информации требует иного к себе отношения не только в силу того, что снятыми, решенными оказываются проблемы получения информации, но и потому, что принципы функционирования перенасыщенного информационного поля оказываются иными, нежели информационного поля ограниченного объема. Во-первых, в современных условиях возникает в небывалых ранее масштабах так называемый «информационный мусор» — непроверенная, как говорят, фейковая информация, которая образует своеобразную «пену» на поверхности информационного потока. Информационный мусор формируется не только спонтанно как результат ошибок и заблуждений авторов информационных сообщений, но и целенаправленно для повышения трафика определенных ресурсов, в рекламных целях, целях самопиара и черного пиара. Во-вторых, происходит перераспределение информации в зависимости от ее востребованности, а не релевантности. Функционирование поисковых систем интернет-обозревателей по умолчанию ориентировано на частоту обращений к ресурсу, а не его достоверности — ищется легче то, что чаще ищут, и там, где чаще смотрят. Две эти особенности приводят к тому, что первые сведения, получаемые при поиске в заданной области, скорее всего, окажутся, не самыми полезными.

Третьей особенностью информационного поля после «взрыва» является стирание традиционного критерия для оценки степени достоверности информации с помощью анализа ее источника. Функционирование неточных и непроверенных данных в недостаточно проверенном, но востребованном информационном ресурсе приводит к распространению этой информации другими ресурсами, в том числе теми, которые содержат в основной своей массе достоверную информацию. В результате возникают ресурсы, соединяющие достоверные и недостоверные сведения и повышающие доверие к изначально сомнительной информации. Еще заметнее эта особенность проявляется в видимом исчезновении различий между информацией, предоставляемой экспертами и дилетантами. Наиболее быстрый рост за последние десять лет переживают как раз так называемые «самоформирующиеся информационные ресурсы», организованные по коллаборативному принципу.

Несоразмерность объема информации значимости объекта, к которому она относится, хорошо заметна в Википедии, статьи которой отражают не реальный научный или социальный вес тех или иных фигур или процессов, а интерес, во

многим случайный, к теме разработчиков этого информационного контента. Именно Википедия, а не словари и энциклопедии рассматривается большинством современных пользователей Интернета в качестве источника наиболее проверенной и доступной информации. Однако, как неоднократно уже отмечалось, замена экспертов дилетантами в качестве организаторов и систематизаторов информации имеет непременно следствием замену системности случайностью и дезориентацией потребителей информации, о которой они сами могут и не подозревать. Подобные процессы происходят и в сфере распространения информации о политических, экономических, социальных и культурных событиях, в которых печатные и электронные СМИ, издаваемые и создаваемые профессионалами, заменяются «очевидцем», фиксирующим событие и распространяющим о нем информацию, а также блогерами, акцентирующими внимание на тех или иных сторонах информационного потока, персонализирующими его [5].

Важной характеристикой «информационного взрыва» является повышение доступности информации благодаря свободному, не требующему оплаты способу ее распространения, вытекающему из коллаборативного принципа ее создания и организации. Однако непосредственно для обучения и распространения научной информации предназначены специальные информационные платформы, создаваемые профессионалами и потому не могущие быть бесплатными, что понижает их привлекательность и конкурентоспособность в условиях избыточности информации.

Настоящая проблема, на мой взгляд, заключается как раз в том, что в повседневной жизни по отношению к перенасыщенному информационному полю мы продолжаем применять стереотипы поведения, выработанные в ситуации нехватки информации, и без труда получаем под видом требуемой информации суррогат. Очевидно, что требуется время для адаптации поведенческих практик к ситуации избыточной доступности информации. Современная система образования не представляет собой исключения из общесоциальных практик, и очевидно, что при всех указанных выше попытках не выработала оптимальных форм обучения, соответствующих потоку информации, превышающему возможность ее осмысления. На данный момент происходит либо игнорирование специфики создавшейся ситуации и сохранение «верности» подчеркнута традиционным формам образования, либо попытка модернизировать эти формы без осознания существа происходящих изменений.

Интересно в этом плане, мне кажется, обратиться к тому, каким сейчас видится будущее образования не ученым и педагогам, а общественному сознанию, нашедшему воплощение в литературных и кинематографических образах, играх, мемам, то есть произведениях массовой культуры. В них можно выделить три инновационных пути получения знаний, обозначим их условно как «таблетка знаний», «чипы знаний» и «врожденные знания».

Идея некоего пищевого продукта, дающего обладателю готовую сумму знаний, известна еще с XIX века. Примером ее воплощения может быть герой сказки А. Погорельского «Черная курица, или Подземные жители», получивший волшебный подарок — рисовое зернышко, гарантирующее знание всех уроков без зубрежки и усилий. Однако до середины прошлого века такие инновационные методы овладения знаниями подвергались однозначно негативной маркировке. Герой сказки, избавленный от каждодневного труда, становится злым, надменным и непослушным, что лишает его дружбы товарищей и хорошего

расположения учителей. Со второй половины XX века возможность получить знания без учебы воспринимается уже значительно более позитивно. Например, в рассказе Ларри Нивена «Четвертая профессия» с торговой миссией на землю прилетают инопланетяне, предлагающие в обмен на пусковой лазер обучающие таблетки, содержащие, мы бы сказали, набор необходимых компетенций для определенной профессии — знания, умения и навыки. Употребление такой таблетки превращает человека в профессионала без каких-либо усилий с его стороны. Приобретенные знания позволяют герою рассказа, работающему всю жизнь барменом, решить назревающий межпланетный конфликт к обоюдной выгоде сторон. В литературной вселенной Б. Акунина существует препарат «самсонид», изобретенный гениальным химиком, «перестроившим» молекулярные цепочки таким образом, что человек, принявший препарат в виде микстуры, получает определенный набор знаний и связанных с ними ассоциаций. В его романе «Квест» и «Детской книге для девочек» герои таким образом учат иностранные языки, демонстрируя не только безукоризненное произношение, но и знание основных литературных произведений, поговорок, оксюморонов носителей языка.

Близкой по сути является и идея «чипов знания», с той, однако разницей, что в этом, более позднем варианте, информация внедряется непосредственно в мозг реципиента без таких посредников, как таблетки или микстуры. Если в первом случае сохраняется хотя бы символическая переработка получаемой информации как усваивание организмом еды или питья, то во втором случае подчеркивается как раз молниеносность ассимиляции полностью готового пакета информации. В литературном цикле Питера Гамильтона «Сага о Содружестве» с самого рождения люди получают специальные вставки в кору головного мозга, позволяющие использовать готовые информационные ресурсы и таким образом избегать необходимости длительного обучения. Параллельно с получением информации эти вставки позволяют записывать всю информацию, с которой человек сталкивается в течение жизни, и после его смерти переносить ее на неорганический носитель, обеспечивая таким образом бессмертие. В цикле научно-фантастических произведений Дэна Симмонса «Песни Гипериона» большинство жителей распространившегося по Вселенной человечества имеют возможность подключения через нейросети к межпланетной информационной системе, что сводит практически на нет значимость запоминания какой-либо информации.

Идея информационных пакетов, увеличивающих уже имеющиеся знания и навыки или дающих новые, является достаточно распространенной в сетевых играх. Например, в основе игры *Ultima Online* лежит концепция «скиллов» (дословно — умений), выступающих основными характеристиками возможности для героев совершать те или иные виды действий. Повышение уровня скилла, а соответственно, функционала героя происходит за счет овладения специальными предметами.

Концепция «врожденных знаний» несколько отлична от только что рассмотренных. Она предполагает, что человек еще до появления на свет получает набор характеристик, предопределяющих всю его жизнь и делающих обучение или совершенно излишним, или значительно сокращенным. В качестве бонуса такая система делает социальное функционирование человека максимально комфортным для него, так как приносит ощущение выполненного предназначения, правильно прожитой жизни. В романе О. Хаксли «О дивный новый мир»

социальная структура предопределена физиологическими и интеллектуальными особенностями генетически измененных классов, что исключает для низших трех необходимость учиться и для всех классов — изменять свой социальный статус. Для 1932 года, когда был издан этот роман, идея обладала явно негативной коннотацией и использовалась для описания мира антиутопии. В XXI веке она уже не кажется столь однозначно негативной. В романе С. Лукьяненко «Геном» знания и навыки будущего ребенка программируются по заказу родителей под определенную профессию (государство предоставляет субсидии на программирование профессий, востребованных в обществе). После пубертатного периода генетическая программа «раскрывается» в человеке-спеце и формирует личность, оптимально приспособленную к определенному виду деятельности. Врач, следователь, пилот звездолета, дворник, гейша, воин, сантехник или повар не только будут выполнять свои функции максимально эффективно, но неизменно будут получать от этого удовольствие.

В компьютерной игре *Assassin's Creed* существует машина «Анимус», считывающая память всех предков из ДНК помещенного в нее человека и «имплантирующая» ее в его сознание. При этом он переживает заново события далекого прошлого и овладевает навыками, которыми его предки владели. В игре *Rift Online* герой может включать в себя до трех душ погибших героев, каждая из которых дает определенную ветку навыков. По мере деятельности героя эти потенциалы раскрываются и могут быть впоследствии изменены.

На мой взгляд, во всех этих примерах мы сталкиваемся с отказом от базовой составляющей образования — принципа *овладения* информацией, ее превращения в знание. Знание не только приравнивается к информации, но и рассматривается как что-то внеположенное человеку, не связанное с его личностью, самостью. Пока эти тенденции в восприятии будущего образования остаются плодом воображения фантастов, у общества сохраняется возможность более продуктивного решения проблемы приспособления образования к изменившимся условиям. Если же видеть в них векторы будущих изменений в этой сфере, таких как исчезновение фигуры учителя как адаптора, интерпретатора и координатора информационного потока, нивелирование различий между набором сведений и знанием, усвоением определенного набора компетенций и систематическим образованием, фрагментированием информации, исключающим формирование целостной картины мира, то такое направление изменений должно вселять опасения, поскольку угрожает исходному принципу формирования свободной человеческой личности, для которой знания составляют часть внутреннего мира и изменение их характера и объема затрагивает изменение самого носителя знаний. На данный момент необходимо признать важность и нерешенность проблемы организации образования в условиях расширения доступности информации и катастрофического увеличения ее объема и обратиться к разработке вариативных стратегий организации этого процесса.

Библиографический список

1. Анохин П. К. Опережающее отражение действительности // Вопросы философии. 1962. № 7. С. 97—111.
2. Момот М. Скотт Палсифер — РБК: «Миру будет все меньше дела до ваших знаний» // РБК [Электронный ресурс]: URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5dee28aa9a794735ac38306f> (дата обращения: 01.10.2020).

3. Темпы роста объемов цифровой информации опережают прогнозы, несмотря на экономический спад // NagNews [Электронный ресурс]: URL: <https://nag.ru/news/newslines/15796/tempyi-rosta-obyemov-tsifrovoy-informatsii-operejayut-prognozyi-nesmotrya-na-ekonomicheskij-spad.html> (дата обращения: 01.10.2020).

4. Lyman P., Varian H. R. How much information? Berkeley, Calif.: School of Information Management and Systems, University of California at Berkeley, 2003. URL: https://groups.ischool.berkeley.edu/archive/how-much-info-2003/printable_report.pdf

5. Rubin A. Futures Learning: from elearning towards a Futures-oriented Way of learning // Journal of Futures Studies. November 2002. № 7 (2). P. 21—34.

References

Lyman, P., Varian, H. R. (2003) *How much information?* Berkeley, Calif.: School of Information Management and Systems, University of California at Berkeley.

Rubin, A. (2002) Futures Learning: from elearning towards a Futures-oriented Way of learning, *Journal of Futures Studies*, no 7 (2), pp. 21—34.

Anokhin, P. K. (1962) Operezhayushcheye ispol'zovaniye deystvitel'nosti [Advance reflection of reality], *Voprosy filosofii* [Philosophy questions], no. 7, pp. 97—111.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Желтикова Инга Владиславовна — кандидат философских наук, доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл, Россия, inga.zheltikova@gmail.com.

Information about the author

Zheltikova Inga Vladislavovna — Cand. Sc. (Philosophy), Associate Professor, Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russian Federation, inga.zheltikova@gmail.com.

УДК 378
ББК 74.484

В. Н. Финогентов

ПЕРСПЕКТИВЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ РАЗЛИЧНЫХ СЦЕНАРИЕВ БУДУЩЕГО

В статье обсуждаются перспективы системы высшего образования в свете двух возможных вариантов обозримого будущего человечества. Первый вариант такого будущего определяется ускоряющимся развитием техногенной цивилизации. Вторым вариантом обозримого будущего связан со становлением полицентрической культуры. Показано, что осуществление любого из этих сценариев будущего требует, чтобы в системе высшего образования приоритет был отдан не профессиональной подготовке, а фундаментальному общему образованию, мировоззренческому образованию и разностороннему физическому воспитанию.

Ключевые слова: система высшего образования, техногенная цивилизация, Жизнь 3.0, полицентрическая культура, профессиональная подготовка, общее образование, мировоззренческое образование, физическое воспитание.

V. N. Finogentov

PROSPECTS OF THE EDUCATION SYSTEM IN LIGHT OF VARIOUS FUTURE SCENARIOS

The article discusses the prospects of the higher education system in the light of two possible options for the foreseeable future of mankind. The first option of such a future is determined by the accelerating development of man-made civilization. The second option for the foreseeable future is associated with the formation of a polycentric culture. It is shown that the implementation of any of these future scenarios requires that the priority in the higher education system should be given not to professional training, but to fundamental General education, worldview education and versatile physical education.

Key words: higher education system, technogenic civilization, Life 3.0, polycentric culture, professional training, General education, worldview education, physical education.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.44-51

Ссылка для цитирования: Финогентов В. Н. Перспективы системы образования в свете различных сценариев будущего // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 44—51.

Citation Link: Finogentov, V. N. (2020) Perspektivy sistemy obrazovaniya v svete razlichnykh stsenariyev budushchego [Prospects of the education system in light of various future scenarios], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 44—51.

Наша оценка нынешнего состояния системы образования и ее перспектив в значительной мере зависит от того, как мы представляем себе будущее, или, по

крайней мере, ближайшее будущее человечества. Без прорисованной хотя бы в самых общих чертах картины будущего не может быть выстроена более или менее целостная концепция стратегии реформирования системы образования, высшего образования, в частности, ибо система образования по сути своей работает на будущее. В связи с этим вполне обоснованным представляется предположение, что многие неудачи и беды нынешней российской системы образования обусловлены именно отсутствием у реформаторов этой системы видения возможных сценариев будущего.

Очевидно, что о будущем человечества мы можем говорить только в «модусе возможного», то есть обсуждая различные возможные сценарии будущего развития человечества, предостерегая от осуществления наиболее устрашающих из этих сценариев и подчеркивая вдохновляющие перспективы реализации самых благоприятных из них.

1. Перспективы образования в свете ускоряющегося развития техногенной цивилизации

На данный момент наиболее вероятным вариантом ближайшего будущего человечества является, на мой взгляд, дальнейшее ускоряющееся развитие техногенной цивилизации. В случае осуществления такого сценария будущего в системе образования, несомненно, будут стремительно нарастать процессы информатизации, технологизации и стандартизации. Более отдаленное будущее человечества при осуществлении такого варианта, по всей видимости, будет связано с реализацией одного из трансгуманистических сценариев, т. е. с радикальным технологическим преобразованием человека, с превращением его в систему способную с высокой скоростью оперировать большими массивами информации и, соответственно, с окончательным превращением образовательного процесса в процесс сугубо информационный.

Немного более конкретно представить подобный сценарий будущего и соответствующий ему вариант развития системы образования можно, опираясь на анализ, проведенный Максом Тегмарком в его чрезвычайно интересной книге «Жизнь 3.0. Быть человеком в эпоху искусственного интеллекта» [1].

Следует сразу сказать, что М. Тегмарк придерживается «широкого» определения жизни. Он пишет в связи с этим: «Мы можем считать живой любую самовоспроизводящуюся и способную обрабатывать информацию систему, собственная информация которой (ее «программное обеспечение», «софт») определяет и ее поведение, и ее строение («хард»)» [1, с. 47]. В соответствии с таким определением жизни М. Тегмарк дает весьма любопытную классификацию форм жизни: Жизнь 1.0, Жизнь 2.0 и Жизнь 3.0.

Жизнь 1.0 — это, по М. Тегмарку, «простая биологическая жизнь». Жизнь 1.0 — это форма жизни, при которой и ее «хард», и ее «софт» «эволюционируют, а не конструируются» [1, с. 48, 50].

Соответственно, Жизнь 2.0 — это «культурная жизнь», это жизнь человека разумного. «Жизнь 2.0 умеет переиначивать свой «софт»: люди приобретают многочисленные навыки...» Однако люди, подчеркивает М. Тегмарк, до сих пор «остаются фундаментально ограниченными своим биологическим «хардом». Таким образом, Жизнь 2.0 характеризуется тем, что ее «софт» конструируется (самими людьми), а ее «хард» всего лишь эволюционирует (подчиняясь законам биологии)

[1, с. 48, 53]. Тем не менее, указывает М. Тегмарк, возможность «переиначивать свой «софт»» привела к «разгоняющейся культурной эволюции». Причем темпы этой — социокультурной — эволюции в последние столетия все более нарастают, приобретая в наши дни, можно сказать, устрашающий характер.

Наконец, Жизнь 3.0 — это «жизнь технологическая». Жизнь 3.0, констатирует М. Тегмарк, «пока еще не появилась на Земле». А главная ее особенность в том, что она «умеет радикально переиначивать не только свой «софт», но и свой «хард», не дожидаясь, пока он изменится эволюционным путем» [1, с. 48]. Понятно, что возможность «переиначивать» не только свой «софт», но и свой «хард» обеспечит Жизни 3.0 невероятно высокие и постоянно нарастающие темпы развития. Как пишет М. Тегмарк, многие современные эксперты по искусственному интеллекту уверены, что Жизнь 3.0 появится уже в текущем столетии [1, с. 54].

Я полагаю, что к этому мнению стоит прислушаться. Иначе говоря, весьма скорое осуществление Жизни 3.0 и последующее ее взрывное развитие — это, по всей видимости, не досужая фантазия «цифро-утопистов», а вполне реальная и, главное, близкая перспектива, это наше обозримое будущее. Если это так, то задача обсуждения возможностей и опасностей такой техногенной перспективы является в наши дни чрезвычайно актуальной. Многие из этих возможностей и опасностей достаточно подробно и глубоко рассматриваются в цитированной книге М. Тегмарка. Естественно, что меня сейчас интересуют в первую очередь те требования, которые указанная техногенная перспектива предъявляет к системе образования и, прежде всего, к системе высшего образования.

Кстати, М. Тегмарк в своей книге дает некоторые рекомендации, касающиеся системы образования, а также вопросов выбора будущей карьеры современными молодыми людьми. Так, например, он советует тем, кто только вступает в жизнь, «заняться тем делом, с которым машины пока справляются плохо, поэтому перспективы автоматизации в ближайшем будущем там пока не просматривается» [1, с. 192]. В частности, он рекомендует таким людям выбирать профессии, требующие, во-первых, навыков взаимодействия с людьми, во-вторых, творческого подхода и принятия нестандартных решений, в-третьих, работы в непредсказуемой обстановке [1, с. 192]. Соответственно, современная система высшего образования по логике М. Тегмарка должна все более переключаться на подготовку именно такого рода специалистов.

В принципе эти рекомендации М. Тегмарка вполне резонны. Но, откровенно говоря, они недостаточно конкретны и главное они явно не соответствуют масштабу вызовов, которые предъявляет к системе образования близкая перспектива осуществления Жизни 3.0. Дело в том, что приход и стремительное развитие Жизни 3.0, скорее всего, приведет к очень быстрому вытеснению людей из абсолютного большинства сфер профессиональной деятельности самыми различными системами искусственного интеллекта. Более того, начало такого «вытеснения» совершенно отчетливо просматривается уже в наши дни.

Отсюда, как мне представляется, следуют две возможных стратегии развития системы образования.

Первая стратегия связана с весьма естественным настороженным и даже негативным отношением человека к приближению эпохи Жизни 3.0, к перспективе упомянутого вытеснения людей системами искусственного интеллекта из абсолютного большинства сфер профессиональной деятельности.

Итак, если не хотим такого вытеснения, то мы должны всеми силами ему препятствовать. Формы такого «препятствования» могут быть многообразными. И я, конечно, не могу в этой статье заниматься их систематическим обсуждением. Укажу здесь лишь одну из таких форм. Речь идет о том, что в духе «видошовинизма» мы можем закрепить право людей на определенные виды профессиональной деятельности и, соответственно, категорически не допускать к этим видам деятельности соответствующие системы искусственного интеллекта. В таком случае система образования по мере приближения эпохи Жизни 3.0 должна будет постепенно отказываться от тех направлений подготовки, деятельность в сфере которых будет отдана системам искусственного интеллекта. Соответственно, в обозримой перспективе система образования должна будет все более переключаться на подготовку профессионалов только для избранных (так сказать, исключительно человеческих) сфер деятельности.

На мой взгляд, осуществление этого варианта возможно только на самых первоначальных стадиях эпохи Жизни 3.0. А на более поздних стадиях этой эпохи, на которых системы искусственного интеллекта значительно усовершенствуются, соперничать с ними в осуществлении каких бы то ни было видов профессиональной деятельности человеку вряд ли удастся. И очень похоже на то, что к этому времени у системы высшего образования отпадет надобность подготовки профессионалов даже для «избранных», сугубо человеческих, как нам сейчас представляется, сфер деятельности.

Любопытно, что здесь у этого сценария будущего, в свою очередь, отчетливо просматриваются два возможных варианта.

Первый из них осуществится в том случае, если, передав системам искусственного интеллекта все сферы профессиональной деятельности, человек полностью поддастся логике развития Жизни 3.0 и, радикально преобразовавшись, войдет в состав Жизни 3.0. В таком случае, как было сказано в начале статьи, образование превратится в сугубо информационный процесс.

Второй вариант рассматриваемого сценария будущего осуществится в том случае, если человеку в эпоху Жизни 3.0, в частности в эпоху, когда человек будет вытеснен по сути из всех сфер профессиональной деятельности, удастся некоторым образом сохранить себя. Для этого людям придется найти иные, чем сегодня, но достойные и смыслообразующие виды деятельности. И в решении этой поистине судьбоносной задачи определяющая роль, на мой взгляд, будет принадлежать радикально обновленной системе образования.

Это значит, что в рамках такого варианта вместе с отмиранием функции подготовки людей к разнообразным видам профессиональной деятельности система образования отнюдь не станет ненужной и не уйдет в небытие. Как мне представляется, на смену ныне доминирующей функции системы высшего образования, т. е. профессиональной подготовки людей, в рамках рассматриваемого варианта придет функция, которую можно назвать функцией развития и совершенствования у человека поистине человеческих качеств.

Разумеется, сейчас невозможна детальная характеристика этой функции. Но очевидно, что ее осуществление предполагает способность будущей системы высшего образования давать человеку мощное общее (фундаментальное) образование. Кстати, если, как мы видели, человек эпохи Жизни 3.0 будет освобожден от профессиональной деятельности, то в таком случае он может значительную

часть своей жизни посвятить именно получению такого — фундаментального общего — образования. Оно, во-первых, удовлетворит естественную потребность человека в познании и в самопознании. Во-вторых, оно будет необходимой и очень важной составляющей мировоззренческого образования. Именно осуществление такого — мировоззренческого — образования и должно, как мне представляется, стать главной задачей будущей системы образования. Ибо мировоззренческое образование позволит каждому человеку глубоко и систематически приобщаться к миру основополагающих ценностей и смыслов: эстетических и нравственных, прежде всего. Иначе говоря, такое образование позволит ему развивать в себе поистине человеческие качества и, следовательно, делать свою жизнь наполненной смыслом. Несомненно, важной составляющей образования в будущем будет также физическое воспитание.

Вторая стратегия развития системы образования в преддверии начала эпохи Жизни 3.0 связана с доминированием позитивного отношения людей к наступлению этой эпохи. В таком случае мы должны всемерно способствовать ускорению прихода этой эпохи. В частности, мы должны приветствовать ускорение процесса передачи от человека к системам искусственного интеллекта все большего числа сфер профессиональной деятельности. По всей видимости, позитивное отношение людей к наступлению эпохи Жизни 3.0 предполагает осуществление того, что М. Тегмарк называет осуществлением в указанную эпоху не любого, а именно «дружественного искусственного интеллекта». В качестве такого он рассматривает искусственный интеллект, «цели которого приведены в соответствие с нашими (человеческими) целями» [1, с. 59—68].

Понятно, что это, в свою очередь, предполагает, что мы — люди — во-первых, сумеем достаточно глубоко осмыслить мир ценностей и смыслов, во-вторых, сможем достичь некоего соглашения по поводу иерархии ценностей и смыслов. В противном случае, если мы (представители разных социальных групп, конфессий и этнополитических сообществ) не сможем договориться между собой по поводу упомянутой иерархии ценностей и смыслов, мы, конечно, не сможем добиться согласования целей искусственного интеллекта с нашими целями. А возможность достижения согласия представителей разных социальных групп и этнополитических сообществ по вопросу о фундаментальных ценностях и смыслах, в свою очередь, предполагает совсем иную, сравнительно с нынешней, систему образования. А именно: система (высшего) образования должна перейти в обозримом будущем от преимущественно профессиональной подготовки к осуществлению главным образом систематического мировоззренческого образования. Разумеется, систематическое осуществление мировоззренческого образования не отрицает, а, скорее, предполагает осуществление фундаментального общего образования и разностороннего физического воспитания.

Как видим, обе рассмотренные выше стратегии развития системы высшего образования, если исключить вариант полного вхождения технологически преобразованного человечества в состав Жизни 3.0, в перспективе сходятся в том, что главная задача системы образования в будущем будет заключаться в осуществлении фундаментального общего образования, мировоззренческого образования и многостороннего физического воспитания.

2. Перспективы образования в свете возможного становления полицентрической культуры

К сожалению, гораздо менее вероятной, но гораздо более привлекательной, по моему мнению, альтернативой описанному — техногенному — сценарию будущего является осуществление в обозримом будущем принципиально нового типа культуры, а именно — полицентрической культуры.

Полицентрическая культура представляет собой достигаемое на фундаменте высших человеческих ценностей (добра, истины, свободы, красоты) более или менее гармоническое единство относительно автономных секторов культуры. Речь идет здесь о таких секторах культуры, как нравственность, право, наука, искусство, религия, техника и т. д. Полицентрическая культура по своей природе противостоит моноцентрической культуре, определяющим признаком которой является наличие в ней доминирующего, все определяющего сектора.

Разумеется, полицентрическая культура, как, впрочем, и культура моноцентрическая, никогда не осуществляется, так сказать, в чистом виде. И полицентрическая культура, и культура моноцентрическая — это своего рода идеальные типы, это теоретические объекты, сконструированные для решения определенных познавательных задач. В то же время указанные теоретические объекты отнюдь не являются произвольными и субъективными выдумками. Иными словами, эти теоретические конструкции имеют весьма серьезные объективные основания. Об этом свидетельствует, прежде всего, то обстоятельство, что многие осуществлявшиеся в прошлом и осуществляющиеся в наши дни типы культур могут достаточно точно аппроксимироваться только что введенными теоретическими объектами.

Так, например, в эпоху Средневековья в культуре абсолютно доминировал такой сектор культуры, как религия. Именно она пронизывала и в значительной мере детерминировала тогда все остальные секторы культуры (искусство, философию, нравственность, право и т. д.). Соответственно, культура Средневековья, по моему мнению, может быть достаточно точно описана такой разновидностью моноцентрической культуры, как культура религиозноцентрическая. В наше время в культуре все более отчетливо проявляется доминирование технико-технологического сектора. Именно он все в большей степени формирует все остальные секторы культуры и грозит на стадии Жизни 3.0 стать едва ли не единственным ее сектором. Соответственно, мы вполне обоснованно можем говорить о становлении в наши дни техногенного варианта моноцентрической культуры. И возможное становление в обозримом будущем полицентрической культуры следует рассматривать как своего рода альтернативу перспективе одномерно техногенной цивилизации будущего. При этом развитие технико-технологического сектора в рамках полицентрической культуры совсем не отрицается, отрицается лишь его абсолютизация и доминирование.

Как уже сказано, в отличие от моноцентрической культуры в полицентрической культуре все ее секторы более или менее равноправны, равнозначны и самоценны. (Подробнее об особенностях полицентрической и моноцентрической культуры см.: [2, с. 207—280].) Позитивной стороной культуры такого рода является, прежде всего, то, что она, с одной стороны, позволяет каждому сектору культуры отчетливо проявить свою специфическую природу, с другой стороны, она не дает возможности ни одному из секторов культуры «выйти за пределы

его компетентности» и навязывать логику своего функционирования и развития другим секторам культуры. История человечества по многим причинам пока еще не дает, на мой взгляд, примеров более или менее целостного осуществления модели полицентрической культуры. Может быть, обозримое будущее, наконец, позволит такой культуре сформироваться.

В случае осуществления в будущем полицентрической культуры система образования должна быть сориентирована на приобщение следующих поколений именно к такой культуре. Это означает в частности, что уже в ближайшем будущем система образования должна будет избавиться от «сциентистского крена», который в определенной мере свойствен ей ныне. Иными словами, на мой взгляд, постепенно должно уйти в прошлое имеющее место в наши дни доминирование научного знания и научного познания в содержании образования. В результате этого им будет принадлежать важная, но не доминирующая роль. Соответственно, в содержании образования уже в обозримом будущем более весомо будут представлены иные (внеаучные) секторы культуры: искусство, нравственность, право... Таким образом, мы вновь приходим к выводу, согласно которому в обозримом будущем система образования должна будет обеспечивать в первую очередь фундаментальное общее образование. Серьезным дополнением к фундаментальному общему образованию должно стать также разностороннее физическое воспитание. И, конечно, в будущей системе образования гораздо больше внимания должно быть уделено мировоззренческому образованию.

Дело в том, что, как уже отмечено, мировоззренческое образование закладывает основу для обретения и развития человеком поистине человеческих качеств. Человек, систематически и критически осваивая многовековой опыт постановки и решения важнейших мировоззренческих проблем, а в этом и состоит суть мировоззренческого образования, выстраивает свой ценностно-смысловой мир. Таким образом, мировоззренческое образование закладывает основу для духовного самосозидания человека, для его подлинного бытия.

Вполне правомерно понимать систему образования в качестве того социокультурного «места», в котором образуется, т. е. образует себя человек. Соответственно, в обозримом будущем мировоззренческое образование должно стать центральным, интегрирующим и детерминирующим началом всей системы образования. Как известно, нынешняя система (высшего) образования нацелена на формирование у человека набора в первую очередь профессиональных качеств. А поскольку стремительное развитие технико-технологического сектора полицентрической культуры неизбежно приведет к вытеснению человека из практически всех сфер профессиональной деятельности, то в будущем система образования должна быть переориентирована не на формирование каких-то специальных (профессиональных) качеств человека, а на созидание поистине человеческих качеств, на формирование основополагающих духовных структур его. Более подробно о мировоззренческом образовании написано в [2, с. 266—280].

Как видим, осуществление в обозримом будущем человечества полицентрической культуры также предполагает, что в содержании (высшего) образования на первый план выйдут человекосозидающие и человекоразвивающие компоненты: фундаментальное общее образование, систематическое мировоззренческое образование и разностороннее физическое воспитание.

Очевидно, что высказанное в данной статье предположение о характере и содержании образования в обозримом будущем перекликается с давно уже

предложенными в истории культуры идеалами. Во-первых, оно, несомненно, перекликается с античным идеалом воспитания и образования (калокагатия), предполагающим формирование у человека гармоничного сочетания благородства и высокоразвитых физических и духовных способностей. Во-вторых, оно явно перекликается с идеалом всестороннего и гармонического развития личности (физическое совершенство, духовное богатство и нравственная чистота человека). Впрочем, в такой перекличке нет ничего удивительного.

Библиографический список

1. *Тегмарк М.* Жизнь 3.0. Быть человеком в эпоху искусственного интеллекта. М.: Corpus, 2019. 560 с.
2. *Финогентов В. Н.* Религиозный ренессанс или философия гуманизма? Мировоззренческий выбор современной культуры. М.: Либроком, 2009. 304 с.

References

- Finogentov, V. N. (2009) *Religioznyy renessans ili filosofiya gumanizma? Mirovozzrenche-skiy vybor sovremennoy kul'tury* [Religious Renaissance or Philosophy of Humanism? World outlook choice of modern culture], Moscow: Librokom.
- Tegmark, M. (2019) *Zhizn' 3.0. Byt' chelovekom v epokhu iskusstvennogo intellekta* [Life 3.0. Being human in the age of artificial intelligence], Moscow: Corpus.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Финогентов Валерий Николаевич — доктор философских наук, профессор, Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, г. Орёл, Россия, v_fin@mail.ru

Information about the author

Finogentov Valeriy Nikolayevich — Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Orel State Agrarian University named after N. V. Parahin, Orel, Russian Federation, v_fin@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

УДК 378
ББК 74.484.4

Д. Б. Шалтыкова, Е. С. Витулёва, И. Э. Сулейменов

ИСТИННЫЕ И МНИМЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО РАЗУМА И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В центре внимания авторов — вопрос об адекватности противопоставления систем искусственного и человеческого интеллекта в региональных университетах, рассматриваемый через призму стоящих перед ними целей и задач. Решение поставлено в зависимость от траектории развития системы «образовательного» искусственного интеллекта. Обрисована программа его развития, не подавляющего суверенитет личности педагога, но избавляющего его от рутинных операций, высвобождающих время на творчество. Рассматриваются предпосылки создания систем искусственного интеллекта, стимулирующих генерацию инноваций в университетах. Показано, что при обеспечении системного характера инноваций университеты могут взять на себя функции региональных драйверов экономического роста.

Ключевые слова: искусственный интеллект, деловые образовательные экосистемы, инновации, принципы фон Гумбольдта, региональные университеты, экономическая эффективность.

D. B. Shaltykova, E. S. Vituleva, I. E. Suleimenov

TRUE AND ALLEGED CONTRADICTIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN NATURAL MIND AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

It is shown that the question of the adequacy of the opposition of artificial intelligence systems to human, especially for regional universities, should, first of all, be solved from the point of view of the goals and tasks facing them. The solution to this issue, ultimately, depends on which path the development of artificial intelligence systems intended for use in the educational process will follow. The article describes a program for the development of artificial intelligence, which does not suppress the sovereignty of the teacher's personality, but relieves him of routine operations that free up time for creativity. The prerequisites for the creation of artificial intelligence systems that stimulate the generation of innovations in universities are considered. It is shown that while ensuring the systemic nature of the generation of innovations, universities may well assume the functions of regional drivers of economic growth, and it is in this respect that the role of the systems mentioned above becomes very significant.

Key words: Artificial intelligence, business educational ecosystems, innovation, von Humboldt principles, regional universities, economic efficiency.

© Шалтыкова Д. Б., Витулёва Е. С., Сулейменов И. Э., 2020

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.52-63

Ссылка для цитирования: Шалтыкова Д. Б., Витулёва Е. С., Сулейменов И. Э. Истинные и мнимые противоречия взаимоотношения естественного разума и искусственного интеллекта // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 52—63.

Citation Link: Shaltykov, D. B., Vituleva, E. S., Suleimenov, I. E. (2020) Istinnyye i mnimyye protivorechiya vzaimootnosheniya yestestvennogo razuma i iskusstvennogo intellekta [True and alleged contradictions in the relationship between natural mind and artificial intelligence], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 52—63.

Достаточно бурное развитие систем искусственного интеллекта, которое имеет место в настоящее время, безусловно, создает определенные вызовы для всей системы высшего образования. Более того, действительно можно утверждать, что с этим вызовом в первую очередь столкнутся региональные университеты.

Анализ сложившейся ситуации можно и нужно вести с различных точек зрения. В том числе, нельзя полностью сбрасывать со счетов различного рода алармистские суждения, в соответствии с которыми искусственный интеллект может лишить работы преподавателей, обесценить их труд, сделать студентов заложниками неких механистических схем, где они будут полностью терять свою индивидуальность, равно как и прочее в том же духе.

В настоящей работе показано, что возможные негативные сценарии связаны не с искусственным интеллектом самим по себе, а с тем, как конкретно он будет использоваться. Несколько упрощая, уместно перефразировать известную истину о том, что убивает не оружие, убивает человек. Так и искусственный интеллект может быть использован во зло, а может быть использован и во благо. Уместно также провести параллели с периодом первой промышленной революции, когда возникло движение луддитов — разрушителей машин, аргументы вождей которых во многом перекликаются с тезисами, отстаиваемыми теми из наших современников, которые видят в бурном развитии систем искусственного интеллекта вполне определенную угрозу даже не только и не столько для системы высшего образования и региональных университетов, сколько для суверенитета личности.

Уместно напомнить, что движение луддитов провозгласило своей целью уничтожение машин как антигуманного средства, лишаящего людей работы, источника пропитания и прочее в том же духе. Параллели очевидны, но для того, чтобы наглядно продемонстрировать возможности и опасности, связанные с развитием систем искусственного интеллекта для университетского образования, придется все же начать с общего обзора тех вызовов, с которыми уже столкнулась система высшего образования.

В этой связи уместно еще раз подчеркнуть, что вызов, который создает развитие систем искусственного интеллекта для региональных университетов, отнюдь не является самым главным. Вызов, с которым сталкивается система высшего образования во всем мире, можно обозначить, следуя [8, 10], как «вызов массовости».

Причины, по которым возник этот вызов, постепенно складывались на протяжении всего XX века, когда формировалась дисциплинарная структура науки, когда существенно увеличивался корпус научных работников, педагогов

высшей школы и других лиц, занятых профессионально интеллектуальным трудом и приобретающих за счет этого достаточно высокий социальный статус. Массовое сознание всех постсоветских государств в силу присущей ему инерции до сих пор рассматривает высшее образование, прежде всего, как социальный лифт. Особенно наглядно этот фактор проявляется в Республике Казахстан, где более половины всех молодых людей из соответствующей возрастной группы действительно являются студентами (и это без учета тех, кто обучается в России и странах дальнего зарубежья).

Очевидно, что экономика государства, половина населения которого имеет высшее образование, должна быть весьма и весьма специфичной. Если же исходить из реальности и принять во внимание, что экономика Казахстана остается сырьевой, то становится очевидным даже без ссылок на статистические данные, что такого количества рабочих мест для лиц, обладающих высшим образованием в полном смысле этого слова, нет и просто не может быть.

Есть все основания утверждать, что система высшего образования (во всяком случае в Казахстане) де-факто обслуживает не реальные потребности экономики, но социальные ожидания населения. Семьи, рассматривая высшее образование как социальный лифт, всеми правдами и неправдами стремятся «пристроить» своих отпрысков в университеты, стремятся дать им высшее образование. В результате — коль скоро спрос рождает предложение — в Казахстане на протяжении периода независимости возникло огромное количество университетов, причем многие из них (как это признается, в том числе, и высшим руководством Казахстана) представляют собой не более чем некие «конторы по печатанию дипломов».

Соображения такого рода заставляют говорить о том, что система высшего образования в постсоветских государствах так и не сумела найти адекватного ответа на вызов массовости.

Этот вызов имеет еще одну грань. В начале XX века, то есть в период второй промышленной революции, когда парадигма современной высшей школы приобрела законченные черты, высшее образование было элитарным в полном смысле этого слова, чему есть многочисленные примеры [6].

Постсоветская высшая школа унаследовала эту парадигму. Учебные программы в университетах фактически строятся по тем же самым схемам, что и в начале XX века. Но в то же время контингент обучающихся, равно как и степень их потребности в получении реальных знаний, кардинально изменились. Несколько упрощая, можно сказать так: в современных университетах «технарей» пытаются учить математике на том же самом уровне, на котором это делалось в начале XX века, а точнее на рубеже XIX—XX веков.

Данное сравнение является вполне корректным, в частности, потому, что в курсах высшей математики, которые преподаются в технических университетах на всем постсоветском пространстве, более 95 % учебного времени уделяется тем вопросам, которые получили математически завершённую форму именно до знаменитого доклада Гильберта на математическом конгрессе, состоявшемся в начале XX века. Точно так же, как и 100 лет назад, современных студентов учат интегральному, дифференциальному, вариационному исчислению и т. д. Только небольшая часть учебных часов, приходящихся на высшую математику, отводится достижениям XX века. Чаще всего это делается вынужденно. Например, если речь идет об обучении студентов по телекоммуникационным специально-

стям, то им рассказывается о элементарных основах абстрактной алгебры, которая используется при построении БЧХ-кодов, определенные сведения они получают касательно обобщенных функций и так далее. Однако все эти вопросы занимают более чем ограниченное время.

Следовательно, сопоставление, о котором говорилось выше, является вполне корректным. Учебные программы по высшей математике в начале XX и в начале XXI века различаются очень мало, однако уровень усвоения этой программы отличается кардинально. Чаще всего современные студенты очень быстро забывают все то, что касается высшей математики, поскольку сложившаяся экономическая ситуация требует от них зачастую не реальных знаний, а получения формального свидетельства квалификации, то есть диплома об окончании университета. Уровень знаний по математике среднестатистического выпускника технических казахстанских университетов не идет ни в какое сравнение с уровнем знаний выпускника советской физико-математической средней школы [6].

Перечень такого рода проблем, связанных с существованием вызова массовости, очевидно, можно продолжать очень долго.

Предварительный вывод, который можно сформулировать уже сейчас, состоит в следующем. Вызов, который может иметь место со стороны систем искусственного интеллекта, не является определяющим. Характер ответа на него главным образом будет зависеть от того, как высшая школа (в том числе и региональные университеты) сумеют ответить, прежде всего, на вызов массовости.

Как показано в работах [8, 13, 15], ответ на вызов массовости следует искать, прежде всего, в экономической плоскости через анализ специфики современного рынка труда и проблем, связанной с рабочими местами выпускников.

До сих пор руководство многих постсоветских университетов рассматривает свою деятельность через призму насыщения уже сложившегося рынка труда кадрами определенной квалификации. Несколько упрощая, этот подход предполагает, что любой региональный университет должен исходить из тех потребностей, которые имеются в кадрах в соответствующем регионе. На первый взгляд, такой подход является более чем верным. Действительно, университет не может готовить специалистов абстрактно, он должен готовить специалистов, которые отвечают потребностям тех или иных секторов экономики. Однако такая постановка вопроса была бы осмысленной в полной мере только в том случае, если бы население не рассматривало высшее образование, прежде всего, как социальный лифт, и, соответственно, не существовало бы такого фактора, как вызов массовости.

Упрощая, можно сказать, что значительная часть выпускников университетов (и не только региональных) все равно будет работать не по специальности — просто по законам статистики. Для них в принципе невозможно найти такого количества адекватных рабочих мест. Более того, как показывает анализ ситуации в Казахстане, даже в тех случаях, когда выпускники формально работают по своей специальности, в действительности они не пользуются и десятой доли тех знаний, которые они должны были бы (теоретически) усвоить в стенах университета.

Типичным примером здесь являются рабочие места, связанные с комплектацией, продажей и настройкой телекоммуникационного оборудования. На таких рабочих местах в настоящее время трудятся выпускники кафедр телекоммуникационного профиля. В реальности для того, чтобы выполнять соответствующие

служебные обязанности, они могли бы закончить трехмесячные курсы или как максимум некий аналог ПТУ советских времен. Вместо этого они получают формально университетское образование.

Перечень такого рода примеров можно продолжать очень долго. Вывод очевиден. Наличие значительного контингента, не заинтересованного в получении реальных знаний, создает вполне определенное давление на систему высшего образования. По законам соответствия спроса и предложения и прочим классическим положениям рыночной экономики никакие административные или любые другие меры, связанные с ужесточением или совершенствованием законодательства, разумеется, не могут изменить эту ситуацию, поскольку первопричина связана с экономикой и только с экономикой.

Следовательно, в настоящее время есть все основания для того, чтобы пересмотреть базовый взгляд на миссию университета. Университет в современных условиях (в особенности региональный) должен перестать рассматривать себя как некую структуру, которая отвечает на запросы экономики.

Университет должен стать структурой, которая формирует экономику соответствующего региона; только тогда региональные университеты действительно могут обеспечить свою значимость в глазах всех тех, кто так или иначе отвечает за экономическое развитие. Этот тезис можно пояснить, снова возвращаясь к примеру инфокоммуникационных кафедр.

В настоящее время выпускники такого рода кафедр очень часто создают стартаповские компании. Более того, в данной области создание таких компаний часто не требует значительных первоначальных инвестиций. Однако уровень системности в данном вопросе оставляет желать лучшего. Создание стартаповских компаний выпускниками в содружестве с университетами представляет собой единичные случаи. Во всяком случае, на примере Казахстана это прослеживается более чем отчетливо. В подавляющем большинстве случаев магистерские и даже докторские диссертации защищаются исключительно как квалификационные работы. Полученными в них результатами с вероятностью, превышающей 99 %, никто и никогда не воспользуется, они просто складываются в архивах.

В то же время если поставить вопрос о системной генерации инноваций в рамках университета, то возникает возможность действительно реорганизовать любой из региональных университетов в некий драйвер экономического роста. Как показывает текущая экономическая ситуация, искать драйвер роста для государства в целом далеко не всегда оправдано — есть основания «спуститься» именно на региональный уровень.

Ключевым здесь является фактор риска. Действительно, ни одно действующее предприятие (в том числе, и занятое в научно-технической сфере) не пойдет на заведомо рискованное дело даже на уровне минимальных затрат на поисковые работы.

Для университета, который вполне может себе позволить, что из ста выпускных работ реально в практику будут воплощены результаты только десяти, факторы риска являются не столь выраженными. Соответственно, в современных условиях, когда ощущается жесткий инновационный голод практически во всех областях экономики, именно региональные университеты и могут стать драйвером экономического роста, разумеется, при условии адекватного исполь-

зования тех интеллектуальных ресурсов, которые уже находятся в их распоряжении.

Именно этот вопрос и возвращает к характеру использования систем искусственного интеллекта в высшей школе, точнее, в региональных университетах.

Конкретно речь идет о том, что системы искусственного интеллекта, прежде всего, должны освободить педагога от любых рутинных операций. Уже на данном этапе поставить вопрос о создании систем искусственного интеллекта, изготавливающих все бюрократические бумаги, которые так или иначе циркулируют в системе высшего образования. Подчеркиваем, что для современных систем искусственного интеллекта это достаточно простая задача. Коль скоро существующие нормы требуют написания килограммов бюрократических бумаг, то эту работу как раз и можно поручить искусственному интеллекту. Как показывает опыт Республики Казахстан, бюрократические бумаги, относящиеся к сфере высшего образования, внимательно все равно никто не читает. В силу их общего тоннажа контролируется только характер оформления. Следовательно, здесь можно использовать даже весьма простые системы искусственного интеллекта, генерирующие бюрократическую макулатуру в соответствии с установленными требованиями.

Разумеется, в только что рассмотренном примере присутствует определенная доля эпатажа, однако он наглядно демонстрирует основную концепцию данной работы.

При адекватном развитии систем искусственного интеллекта противопоставление разума человека и систем, которые сейчас называются AI, окажутся мнимыми. Точно так же, как на заре первой промышленной революции машины освободили человека от рутинных операций, так и при адекватном развитии систем искусственного интеллекта они позволят избавить педагогов от деятельности, которая, мягко говоря, имеет только косвенное отношение к творчеству. Речь здесь идет не только о бюрократии. Речь, главным образом, идет о формировании индивидуальных заданий для студентов.

Соответствующие программные продукты были нами реализованы в связи с тем вызовом, который перед всей постсоветской системой высшего образования поставила пандемия COVID-19. Так, многие казахстанские университеты столкнулись с проблемой идентификации личности студента, который выполняет те или иные задания дистанционно (например, при проведении рубежного контроля и так далее). Очевидно, что при дистанционном обучении контроль также является дистанционным. Если использовать задания обычного характера, то тогда действительно возникает ненулевая вероятность того, что студент будет выполнять задания не самостоятельно. Однако если задания являются сугубо индивидуальными и требуют творческого подхода, то вероятность такого развития событий становится пренебрежимо малой (даже если принять во внимание существование различных интернет-ресурсов, предоставляющих платные услуги по написанию рефератов, и тому подобное).

Если учебное задание требует от студента полной творческой самоотдачи и оно является сугубо индивидуальным, то никто кроме него самого это задание выполнить не сможет — или же работа «по заказу» станет нерентабельной. В этом случае отпадает необходимость в использовании различных средств контроля, что, в том числе, резко снижает нагрузку на телекоммуникационные сети.

Соответствующие средства нами разработаны, их методологическая и алгоритмическая основа была описана еще в работах [7, 9, 12], где, в том числе, предлагалась концепция деловых образовательных экосистем (ДОЭ). Существенно, что формулировки индивидуальных заданий для студентов, ориентирующих их на сугубо инновационную деятельность, которая является стержнем ДОЭ, формулируются именно с помощью системы искусственного интеллекта. Это та среда, которая позволяет реализовывать подлинно индивидуальный подход к студентам.

Еще одним примером работ, выполненных нами в указанном направлении, является создание учебных пособий, позволяющих определять индивидуальные склонности студентов. Здесь также задействована система искусственного интеллекта, причем она организована достаточно простым путем, на основе идеи, высказанной в [10, 14]. Конкретно: в текст цифрового образовательного ресурса (ЦОР) внедряются гиперссылки, позволяющие переходить ко внешним источникам информации. Эти ссылки фактически представляют собой первый слой нейронной сети, используемой для составления психологического портрета обучающегося. Факт перехода по ссылке интерпретируется как появление логической единицы на выходе соответствующего нейрона первого слоя нейронной сети, а отсутствие перехода — как логический ноль. При условии, что студент внимательно прочитал цифровое учебное пособие, а также прошел по тем ссылкам, которые представляют для него интерес, возникает достаточно подробный цифровой портрет студента, отражающий его интересы, индивидуальные склонности и т. д. Дальнейший анализ этой информации при помощи искусственного интеллекта позволяет выявить индивидуальные характеристики достаточно надежным образом, что и показали результаты предварительных экспериментов [1].

Однако эти примеры являются далеко не главными с точки зрения решения базовой задачи, о которой говорилось выше. Региональные университеты в состоянии завоевать более чем серьезные позиции в экономическом отношении тогда и только тогда, когда они перестанут быть просто «поставщиками кадров», но станут драйвером экономического роста в регионе, когда они в полной мере обеспечат системное использование интеллектуального потенциала молодежи. Несколько упрощая, можно сказать, что речь идет о том, что университеты должны не комплектовать существующие рабочие места, а создавать новые — главным образом, в форме стартаповских компаний.

В этом смысле значительный интерес, разумеется, представляет концепция треугольника знаний, который достаточно широко обсуждается в текущей литературе [3, 5]. Фактически данная концепция может рассматриваться как некая модернизация одного из принципов фон Гумбольдта, на которых строилась вся высшая школа со времен второй промышленной революции. Фон Гумбольдт обоснованно утверждал, что подлинную квалификацию можно получить только тогда, когда сам учебный процесс будет связан с научными исследованиями. Именно этот принцип в конечном счете и породил существующую систему высшего образования наряду с принципом, провозглашающим академические свободы.

Как подчеркивалось в монографии [10], современная университетская система де-факто отказалась от базовых принципов фон Гумбольдта, во всяком случае об академических свободах сейчас можно говорить только формально,

что не требует развернутых доказательств — достаточно принять во внимание один только лишь уровень бюрократизации учебного процесса.

В известном смысле, концепция треугольника знаний в современном прочтении позволяет вернуться к фундаментальным принципам фон Гумбольдта и построить учебный процесс целиком и полностью на генерации инноваций. Формальные показатели, равно как и так называемый компетентностный подход наряду с прочими бюрократическими ухищрениями ровным счетом ничего не дадут. Важен конечный результат. Важен конечный продукт, эффективность которого измеряется непосредственно в денежном выражении — особенно для университетов и кафедр технического профиля.

Университеты будут работать эффективно тогда и только тогда, когда они станут эффективными экономически. Именно для этого и нужны инструменты, которые позволят им системно генерировать инновации. В этом отношении системы искусственного интеллекта также могут сыграть более чем позитивную роль.

Доказательством данного утверждения является так называемая «SQ-система» искусственного интеллекта, разработанная нами для стимулирования генерации инноваций (базовые принципы ее функционирования отражены в [7]). Предпосылками для создания этой системы послужили эксперименты, проведенные в 2018/19 учебном году в Алматинском университете энергетики и связи. Была разработана специальная дисциплина «Теория и практика инноваций», в рамках которой магистрантам было предложено описать несуществующий инновационный продукт, который они были бы готовы приобрести, если бы он появился на рынке. Иначе говоря, им было предложено сформулировать концепт инновационного продукта безотносительно к возможности его технической реализации. Эксперимент продемонстрировал более чем выраженный отрицательный результат. Выяснилось, что уровень подготовки студентов зачастую достаточен для того, чтобы решить уже поставленную задачу, но заведомо недостаточен для того, чтобы сформулировать концепт инновационной идеи и даже указать направление, на котором такой концепт мог бы быть создан.

Этот эксперимент является не единственным из серии, которая была положена в основу создания рассматриваемой системы. Остальные эксперименты продемонстрировали, что зачастую для того, чтобы студент мог сформулировать инновационную идею, ему нужно указать предельно конкретное направление деятельности. Эти эксперименты во многом имели психологический аспект, в частности, была поставлена серия экспериментов, когда обучающимся было предложено создать изобретение на стыке двух конкретных научных направлений (как известно, подавляющее большинство значимых научных достижений второй половины XX века было создано именно на стыке наук). Этого уровня конкретизации, как показали проведенные нами психолого-педагогические эксперименты, оказались достаточными для того, чтобы студенты гораздо более успешно решали задачу по генерации инноваций.

Отсюда родилась идея создания SQ-системы искусственного интеллекта. Она построена на достаточно простом принципе. Существует такое понятие, как «общий уровень развития науки и техники». Интерпретировать его можно с разных позиций, в частности можно апеллировать к идеям Томаса Куна о смене научно-технических парадигм [2], можно апеллировать к представлениям Имре

Лакатоса о научно-исследовательских программах [4], но с прикладной точки зрения здесь детали не так существенны. Важно, что при отсутствии выраженных междисциплинарных барьеров и при адекватной коммуникации между различными научными дисциплинами все они должны развиваться примерно одинаково.

Из соображений, восходящих к [2], в частности, можно вывести конкретные формулы для подсчета коэффициента междисциплинарного взаимодействия между парой любых произвольных научных направлений. Теории, развитые на основе представлений Куна и Лакатоса (при всей дискуссионности многих положений их концепций [4]), позволяют утверждать, что при нормальном развитии науки коэффициент междисциплинарной связанности между любыми двумя научными дисциплинами должен быть примерно одинаков. Тот факт, что в некоторых случаях данный коэффициент близок к нулю, определяется, как правило, искусственными междисциплинарными барьерами, природа возникновения которых была проанализирована в работах [13, 15, 7]. Вкратце она определяется фактором сопротивления инновациям, характерным для любого общества, которое пытается «законсервировать» существующий порядок вещей [11].

Исходя из сказанного выше, легко заключить, что наиболее яркие и наименее затратные инновации могут быть созданы на стыке таких научных направлений, коэффициент междисциплинарного взаимодействия между которыми близок к нулю. Иначе говоря, именно здесь уже созрели все предпосылки для того, чтобы инновации были созданы, но они не возникли только по неким субъективным причинам.

Нами была разработана система искусственного интеллекта, которая целенаправленно отыскивает пары научных направлений, отличающиеся тем, что коэффициент междисциплинарной связанности между ними близок к нулю. Именно здесь обучающимся студентам, магистрантам и докторантам было предложено попытаться найти адекватные инновационные решения. С этой задачей они справились еще более успешно.

Иными словами, существует возможность использовать системы искусственного интеллекта именно для того, чтобы стимулировать инновационную деятельность.

Возвращаясь к основному посылу данной работы, можно утверждать, что при адекватном использовании систем искусственного интеллекта их не следует противопоставлять естественному человеческому разуму.

Системы искусственного интеллекта вполне могут стать подспорьем, облегчающим деятельность педагогов, освобождающих их от рутинной деятельности. Более того, именно они и могут обеспечить вполне определенный инновационный прорыв. Существенно, что региональные университеты могут встать во главе этого прорыва, сохранив и тем самым свое положение.

При использовании всех перечисленных систем искусственного интеллекта роль наставника остается все равно более чем значимой. Именно он показывает студенту путь, по которому надо идти. Именно здесь и проявляются преимущества человеческого разума. Он выполняет не рутинные операции — он работает как творец.

Библиографический список

1. Байпақбаева С. Т., Сулейменов И. Э. Дизайн сознания. Алматы: ИП Е. В. Волкова, 2020. 214 с.
2. Кун Т. Структура научных революций / пер. И. З. Налетова. М.: Прогресс, 1977. 510 с.
3. Максимилиан У., Вольфганг П. «Треугольник знаний» между сферами науки, образования и инноваций: концептуальная дискуссия // Форсайт. 2017. Т. 11, № 2. С. 10—26.
4. Мамедов А.-А. О., Мамедов А. А. Наука как поле борьбы исследовательских программ: к критике концепции роста знания И. Лакатоса // Социально-гуманитарные знания. 2011. № 2. С. 219—226.
5. Марио С. Институты высшего образования в «треугольнике знаний» // Форсайт. 2017. Т. 11, № 2. С. 27—42.
6. Мун Г. А., Витулёва Е. С., Сулейменов И. Э. Спасти талант ... : пособие для родителей особо одаренных детей. Алматы: ИП Е. В. Волкова. 2020. 200 с.
7. Мун Г. А., Сулейменов И. Э. Интенсификация инновационной деятельности как социокультурная проблема // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2019. № 2 (65). С. 51—63.
8. Пак И. Т., Мун Г. А., Витулёва Е. С., Кабдушев Ш. Б., Қадыржан Қ. Н., Сулейменов И. Э. Проблема перехода к дистанционному обучению с точки зрения истории и философии науки // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2020. № 3 (70). С. 17—29.
9. Сулейменов И. Э., Байпақбаева С. Т. Принципы построения деловой экосистемы для стимулирования инноваций в высших учебных заведениях // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2018. № 5. С. 86—99.
10. Сулейменов И. Э., Витулёва Е. С., Бакиров А. С., Кабдушев Ш. Б., Егембердиева З., Мун Г. А. Использование систем искусственного интеллекта в высшей школе: в поисках ответа на «вызов массовости» // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2019. № 4 (67). С. 39—64.
11. Сулейменов И. Э., Габриелян О. А., Седлакова З. З., Мун Г. А. История и философия науки. Алматы: Изд-во КазНУ, 2018. 406 с.
12. Сулейменов И. Э., Кабдушев Ш. Б., Байпақбаева С. Т., Витулёва Е. С., Евстифеев В. Н., Мун Г. А. Деловые экосистемы как фактор стимулирования инновационной активности в Республике Казахстан // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2018. № 3 (62). С. 4—17.
13. Сулейменов И. Э., Пак И. Т., Витулёва Е. С., Байпақбаева С. Т., Тасбулатова З. С. Вопрос о векторе развития инфокоммуникационных технологий как цивилизационный вызов // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2019. № 4 (67). С. 16—38.
14. Сулейменов И. Э., Пак И. Т., Габриелян О. А., Бакиров А. С., Колдаева С. Н. Принципы разработки комбинированных средств обучение-тестирование // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2017. № 3 (58) С. 96.
15. Шалтыкова Д. Б., Габриелян О. А., Байпақбаева С. Т., Тасбулатова З. С., Копишев Э. Е., Ермухамбетов Б. Б. Проблема преодоления низкой экономической эффективности инновационной деятельности казахстанских университетов в области инфокоммуникационных технологий // Известия научно-технического общества «КАХАК». 2019. № 2 (65). С. 80—92.

References

Baipakbaeva, S. T., Suleimenov, I. E. (2020) *Dizayn soznaniya* [Design of consciousness], Almaty: E.V. Volkova.

Kuhn, T. (1977) *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [Structure of scientific revolutions]. Moscow: Progress.

Maximilian, U., Wolfgang, P. (2017) «Треугольник знания» между сферами науки, образования и инноваций: концептуальная дискуссия [«Knowledge Triangle» between the Spheres of Science, Education and Innovation: Conceptual Discussion], *Forsayt* [Foresight], vol. 11, no. 2, pp. 10—26.

Mamedov, A.-A. O., Mamedov, A. A. (2011) Наука как поле борьбы исследователей программ: к критике концепции роста знания И. Лакатоса [Science as a field of struggle for research programs: to criticism of the concept of the growth of knowledge by I. Lakatos], *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya* [Social and humanitarian knowledge], no. 2, pp. 219—226.

Mario, S. (2017) Институты высшего образования в «треугольнике знания» [Institutes of higher education in the «knowledge triangle»], *Forsayt* [Foresight], vol. 11, no. 2, pp. 27—42.

Mun, G. A., Vituleva, E. S., Suleimenov, I. E. (2020) *Spasti talant... : posobiye dlya roditeley osobo odarennykh detey* [To save talent...: a guide for parents of especially gifted children], Almaty: E. V. Volkova.

Mun, G. A., Suleymenov, I. E. (2019) Интенсификация инновационной деятельности как социокультурная проблема [Intensification of innovative activity as a socio-cultural problem], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 2 (65), pp. 51—63.

Pak, I. T., Mun, G. A., Vituleva, E. S., Kabdushev, Sh. B., Kadyrzhay, K. N., Suleymenov, I. E. (2020) Проблема перехода к дистанционному обучению с точки зрения истории и философии науки [The problem of transition to distance learning from the point of view of history and philosophy of science], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 3 (70), pp. 17—29.

Suleymenov, I. E., Baypakbayeva, S. T. (2018) Принципы построения деловой экосистемы для стимулирования инноваций в высших учебных заведениях [Principles of building a business ecosystem to stimulate innovation in higher educational institutions], *ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika* [ETAP: economic theory, analysis, practice], no. 5, pp. 86—99.

Suleymenov, I. E., Vituleva, E. S., Bakirov, A. S., Kabdushev, Sh. B., Yegemberdiyeva, Z., Mun, G. A. (2019) Использование систем искусственного интеллекта в высшей школе: в поисках ответа на «вызов массовости» [The use of artificial intelligence systems in higher education: in search of an answer to «challenge of mass character»], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 4 (67), pp. 39—64.

Suleymenov, I. E., Gabrielyan, O. A., Sedlakova, Z. Z., Mun, G. A. (2018) *Istoriya i filo-sofiya nauki* [History and philosophy of science], Almaty: Izd-vo KazNU.

Suleymenov, I. E., Kabdushev, Sh. B., Baypakbayeva, S. T., Vituleva, E. S., Yevstifeev, V. N., Mun, G. A. (2018) Деловые экосистемы как фактор стимулирования инновационной активности в Республике Казахстан [Business ecosystems as a factor in stimulating innovative activity in the Republic of Kazakhstan], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 3 (62), pp. 4—17.

Suleymenov, I. E., Pak, I. T., Vituleva, E. S., Baypakbayeva, S. T., Tasbulatova, Z. S. (2019) Вопрос о векторе развития инфокоммуникационных технологий как цивилизационный вызов [The issue of the vector of development of infocommunication technologies as a civilizational challenge], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 4 (67), pp. 16—38.

Suleymenov, I. E., Pak, I. T., Gabrielyan, O. A., Bakirov, A. S., Koldayeva, S. N. (2017) Printsipy razrabotki kombinirovannykh sredstv obucheniye-testirovaniye [Principles of developing combined training-testing tools], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 3 (58), p. 96.

Shaltykova, D. B., Gabrielyan, O. A., Baipakbayeva, S. T., Tasbulatova, Z. S., Kopishev, E. E., Yermukhambetov, B. B. (2019) Problema preodoleniya nizkoï ekonomicheskoy effek-tivnosti innovatsionnoï deyatel'nosti kazakhstanskikh universitetov v oblasti info-kommunikatsionnykh tekhnologiy [The problem of overcoming the low economic efficiency of innovative activities of Kazakhstani universities in the field of information and communication technologies], *Izvestiya nauchno-tehnicheskogo obshchestva «KAKHAK»* [News of the scientific and technical society «KAKHAK»], no. 2 (65), pp. 80—92.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторах

Шалтыкова Дина Бернардовна — кандидат химических наук, Институт информационных и вычислительных технологий Министерства образования и науки Республики Казахстан, Алматы, Казахстан, dina_65@mail.ru

Витулёва Елизавета Сергеевна — PhD-докторант, Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Ж. Даукеева, Алматы, Казахстан, lizavita@list.ru

Сулейменов Ибрагим Эсенович — кандидат физико-математических наук, доктор химических наук, профессор, академик Национальной инженерной академии Республики Казахстан, Институт информационных и вычислительных технологий Министерства образования и науки Республики Казахстан, Алматы, Казахстан, esenych@yandex.kz

Information about the authors

Shaltykova Dina Bernarovna — Cand. Sc. (Chemistry), Institute of Information and Computational Technologies of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan, dina_65@mail.ru

Vituleva Elizaveta Sergeevna — PhD-doctoral student, Almaty University of Energy and Communications named after G. Zh. Daukeev, Almaty, Kazakhstan, lizavita@list.ru

Suleimenov Ibragim Esenovich — Cand. of Sc. (Physics and Mathematics), Dr. Sc. (Chemistry), Professor, Academician of the National Engineering Academy of the Republic of Kazakhstan, Institute of Information and Computational Technologies of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Almaty, Kazakhstan, esenych@yandex.kz

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378
ББК 74.484.4

А. С. Тимощук, Р. Тьяги

СИСТЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ONLINE-ОБРАЗОВАНИЯ

Статья сфокусирована на ситуации с пандемией COVID-19, которая бросила вызов образовательной системе и заставила ускоренно принимать большой пакет решений в области цифрового обучения. Зафиксированы преимущества цифровизации: разработка платформ, расширение охвата студенческой аудитории, наращивание онлайн-обучения, повышение качества электронного контента, гибкие модули по дисциплинам. Показаны критические точки, в которых пандемия повлияет на всю систему российского образования. Сделан вывод о том, что эвристичность набора доступных технологических инструментов для дистанционного обучения учащихся всех возрастных групп обеспечит непрерывность образования.

Ключевые слова: коронавирус, пандемия, глобальная безопасность, национальная безопасность, дистанционное обучение, самоизоляция, дистант, дистанционные образовательные технологии, электронно-образовательная среда.

A. S. Timoshchuk, R. Tyagi

SYSTEM ASPECTS OF DIGITALIZATION OF THE UNIVERSITY ONLINE-EDUCATION

The article focuses on the COVID-19 situation, which has challenged the educational system and forced a large package of digital learning decisions to be rapidly taken. The advantages of digitalization are fixed: development of platforms, expansion of the student audience, expansion of online learning, improvement of the quality of electronic content, flexible modules by discipline. The critical points at which the pandemic will affect the entire Russian education system are shown. The conclusion is drawn that the heuristic nature of the set of available technological tools for distance learning will ensure the continuity of education and the sustainability of the economy.

Key words: coronavirus, pandemic, global security, national security, distance learning, self-isolation, distant, distance learning, distance learning technologies, electronic educational environment.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.64-68

Ссылка для цитирования: Тимощук А. С., Тьяги Р. Системные аспекты цифровизации университетского online-образования // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 64—68.

Citation Link: Timoshchuk, A. S., Tyagi, R. (2020) Sistemnyye aspekty tsifrovizatsii universitetskogo online-obrazovaniya [System aspects of digitalization of the university education], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 64—68.

© Тимощук А. С., Тьяги Р., 2020

Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 64—68 •

Около половины населения мира находились в изоляции в попытке остановить распространение коронавируса. COVID-19 — это чрезвычайная «ситуация» в области общественного здоровья, унесшая тысячи жизней и вызвавший опасения по поводу самой серьезной глобальной рецессии со времен Великой депрессии.

Тенденция к работе в Интернете переживает сейчас решающий подъем, поскольку COVID-19 вынуждает компании и организации вводить обязательную политику работы на дому и прогнозировать все более «неприкасаемый» мир. Внезапный переход на удаленную цифровую работу в одночасье может ускорить изменения в том, как выполняется работа, и в том, что мы думаем о деловых контактах.

Пандемия является важным переломным моментом в цифровой трансформации рабочего места. Искусственный интеллект и другие возникающие реалии меняют поведение клиентов. Каждая страна и индивид должны стимулировать цифровую трансформацию для того, чтобы добиться успеха.

Чтобы выжить в новой цифровой экономике, необходимо дигитализировать множество процессов и задач. Паралич в экономике услуг подталкивает к внесению поправок в трудовое законодательство, дерегуляции стандартов для лучшего реагирования на меняющуюся реальность цифровых рабочих мест.

Образовательные организации не имели резервного плана «Б» по дистанционному обучению, поэтому перевод на дистанционные технологии стал экспериментом: не везде была в работе электронная образовательная среда, не все субъекты образовательного процесса были готовы технологически и методически к виртуальной работе. Закрытие такого большого количества образовательных организаций во время пандемии стало беспрецедентным в послевоенной истории России. Новизна также заключалась в том, что общество как никогда ранее оказалось готово к удаленному труду благодаря информационно-коммуникационным технологиям. Цифровизация — это актуальный тренд не только в экономике, но и в образовании. Все больше учебных заведений стремятся включить компьютерные технологии в образовательный процесс. Цифровизация дает гибкое, независимое от времени и места обучение; более широкие возможности для взаимодействия между учителями и учениками; стало особенно актуальным в условиях пандемии.

В разгар пандемии 2020 года получил распространение интернет-мем, отображавший когнитивный диссонанс работодателя и работника. Атланты, известные по фасадам Санкт-Петербурга, представляли саморепрезентацию работавших на изоляции, которым приходилось прилагать значительно больше усилий, нежели до дистанта. Преподаватели сообщали, что дистанционные образовательные технологии (ДОТ) отнимают все время, даже то, которое раньше было свободным. Атланты, повернутые на 90 градусов, уже были похожи на лежащих Гипноса и Морфея и отображали образ сотрудников на удаленке в глазах начальства, оставшегося в офисах и недовольного снижением показателей отчетности и управляемостью коллектива. «Вы же бездельничаете на дистанте», — вот такую оценку можно было услышать руководителям среднего звена о деятельности подчиненных. В этой картинке лучше, чем в тысяче слов представлены несводимые представления об удаленной работе со стороны начальства и подчиненных.

Опыт дистанционного обучения в вузе в период COVID-19, конечно же, неоднозначный. Существуют положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения в вузе, обозначились особые зоны риска. Пандемия проверила качество работы образовательных онлайн-сервисов и интернет-платформ, аудитория Zoom выросла на 300 %, обеспечивая дистанционную связь по всему миру.

Самоизоляция выявила проблемы создания онлайн-моделей обучения, способных выдержать массовый переход на дистанционное обучение в условиях профилактики COVID-19. В частности, механизм проведения итоговых аттестаций в вузе в системе дистанционного обучения еще очень несовершенен. Одна крайность — это выставление зачетов и экзаменов по письменным, выполненным удаленно работам; а другая — требование отвечать с закрытыми глазами во время экзамена по Zoom (предосторожность, чтоб студент не наложил экран с ответами на окно чата и не читал с него).

Реализация ДОТ требует от современного преподавателя быть продвинутым пользователем, способным устанавливать программы, обслуживать технику [1]. Ситуация с принуждением к ДОТ стала обучением, прежде всего, самих преподавателей технологическим навыкам. За время пандемии мы все прошли ускоренный курс цифровых навыков и медиа-компетенций XXI века.

Нагрузки на техническую систему требуют поддержки ее работоспособности: проверки жесткого диска на ошибки, профилактики программной части ПК, установки антивирусных программ, своевременной инсталляции обновлений операционной системы и поддержания в актуальном состоянии драйверов устройств, отключения ненужных компонентов и служб, которые могут замедлять быстродействие ПК, удаления ненужных приложений, резервного копирования. Все, что обеспечивают сотрудники отдела ТСО, необходимо научиться делать самому, и это большой вызов личностного роста! Несомненно, это очень стимулирует, так как надо изучить как заменить клавиатуру на ноутбуке или установить заплатку, чтобы обойти программу активации для работоспособности офиса, но при этом требует огромных временных затрат!

Дистанционные образовательные технологии подразумевают, что дома преподаватель имеет надежную современную информационную технику с обновленным лицензионным программным обеспечением, защитой от вирусов, широкополосным доступом в Интернет. К нагрузке 10 часов в день, а это именно столько приходится работать, не все домашние ресурсы были готовы. Если образовательные организации закупают программное обеспечение (ПО), то индивидуальные пользователи в России делают это достаточно редко, а преподаватели по своим доходам не входят в их число. Для устойчивой дистанционной работы необходимо приобрести операционную систему, офисные продукты, сумма чека за которые составит более 20 тыс. р. Снизить персональную финансовую нагрузку могло бы внедрение ПО с открытым кодом и обучение работы на нем.

Администрация вузов по-разному реагирует на жалобы персонала на технические проблемы обеспечения работы. В лучшем случае могут предложить ноутбук на время или разрешить приходить на работу в критические дни (прием экзаменов, телеконференция). В худшем случае руководство отбивает желание у подчиненных обращаться с подобными жалобами угрозой увольнения.

Отдельного внимания требует вопрос применения технологий электронных учебников с использованием сети Интернет в вузе. Функции электронно-образовательной среды (ЭОС) не являются интуитивно понятными. Приходится

совершать много лишних операций («тыркаться»), чтобы найти выполнить необходимую операцию. Это самообучение не заложено в восьмичасовой рабочий день, ведь нужен результат.

Действия по выгрузке работ, проверке обратной связи занимают много времени, особенно во время рабочего дня, когда все обращаются к системе. Приходится переносить загрузку курсов на другое время, поздний вечер или раннее утро.

Часто в ответ на вопрос, чему учат компьютерные игры, дается ответ, что они учат лучше действовать в рамках топологии самой игры. Это можно перенести и на дистанционное обучение (ДО). В целом результаты ДО хороши только для самого дистанционного обучения, так как обучающиеся лучше научились пользоваться электронной почтой, вести деловую переписку, подключаться к онлайн-лекциям в Zoom, Teams, получать задания в мессенджерах, проводить занятия во внутренней электронной системе Moodle.

Что касается качества образования, то оно ухудшилось, а нагрузка на преподавателей и студентов увеличилась; посещаемость студентами лекций и семинаров уменьшилась, а их активность на семинарах снизилась. Студенты делали вид, что выполняют задание, а сами копировали друг у друга; в свою очередь, преподаватели старались перенести акцент на самостоятельную работу.

Дистанционный экзамен — еще одна фикция. Студенты делали вид, что отвечали, хотя вопросы были известны заранее. Ответ «глаза в глаза» было трудно обеспечить, глаза убегали, студентам суфлировали. В целом возросло количество академического мошенничества (списывание, копирование, плагиат, помощь других людей на экзамене). В сессию пришлось поставить больше хороших и отличных оценок по формальным показателям.

Преподаватели были под прессингом руководства, которое считало, что те мало работают. На жалобы по поводу низкого качества интернет-соединения, плохой работы домашнего оборудования можно было услышать такие комментарии: «это Ваши проблемы, или приобретайте, или увольняйтесь».

Ситуация, вызванная коронавирусной инфекцией, привела к ухудшению качества высшего образования в России. С другой стороны, оно и так было низким в условиях постоянного выживания в условиях цейтнота, поэтому возможность работать дома, вероятно, для кого-то стала благоприятным временем для чтения и самообразования [2].

В случае дальнейшего развития пандемии образовательные организации, несомненно, будут более готовы организовать дистанционный учебный процесс.

Идея создания единой уникальной учебно-информационной интерактивной среды, способной постоянно обновляться и настраиваться под определенные нужды образовательного процесса вуза, является очередной технократической утопией, равно как и попытки контроля всего образовательного процесса. Для устойчивости системы необходимо множество саморазвивающихся локальных подсистем [3].

Стандартные разработки программного обеспечения, которые годятся для очных занятий, при выгрузке в сеть дают стандартные ответы под копирку. Чтобы проводить видеопрос «глаза в глаза», необходимы ПО высокого уровня и устойчивый прием сигнала в домашних условиях, что не всегда можно обеспечить собственными силами. Возможно, оптимальным решением стало бы использование классов с технической поддержкой, куда приходит преподаватель и

только выполняет свои обязанности. Иначе быть лектором, программистом, администратором защиты, тестировщиком, персоналом технической поддержки — это, значит, быть никем. Значительную часть времени, вместо того чтобы заниматься прямыми обязанностями, преподавателю приходится решать неспецифические технические задачи.

Библиографический список

1. Гофман А. А., Тимошук А. С. Цифровизация: между технологическими компетенциями и технократизмом // Социальная компетентность. 2020. Т. 5, № 1 (15). С. 54—64.
2. Тимошук А. С. К вопросу о контрэффективности реформы образования // Глобальные риски цифровой эпохи и образы будущего: материалы IV Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (Москва, 4—5 апреля 2019 г.). Ч. 2 / отв. ред. О. М. Смирнова; ред.: М. Б. Балычева, Л. В. Волкова, Н. П. Рябчун. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2019. С. 198—205.
3. Тимошук А. С., Трофимова Н. Н. Медиатизация общественного интеллекта // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 3. С. 99—105.

References

- Gofman, A. A., Timoshchuk, A. S. (2020) Tsifrovizatsiya: mezhdru tekhnologicheskimi kompetentsiyami i tekhnokratizmom [Digitalization: between technological competencies and technocracy], *Sotsial'naya kompetentnost'* [Social competence], vol. 5, no. 1 (15), pp. 54—64.
- Timoshchuk, A. S. (2019) K voprosu o kontreffektivnosti reformy obrazovaniya [To the question of counter-effectiveness of education reform], in Smirnova, O. M., Balycheva, M. B., Volkova, L. V., Ryabchun, N. P. (eds.) *Global'nyye riski tsifrovoy epokhi i obrazy budushchego* [Global risks of the digital age and images of the future], Moscow: Izdatel'skiy tsentr RGU nefiti i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina, vol. 2, pp. 198—205.
- Timoshchuk, A. S., Trofimova, N. N. (2020) Mediatizatsiya obshchestvennogo intellekta [Mediatization of public intelligence], *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki»* [Bulletin of the Ivanovo State University. Series: Humanities], no. 3, pp. 99—105.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторах

Тимошук Алексей Станиславович — доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир, Россия, ys@abhinanda.elcom.ru

Тьяги Ручи — доктор наук, профессор Университета нефтяных и энергетических исследований, г. Дехрадун, Индия, csractivist@yahoo.co.uk

Information about the authors

Timoschuk Alexey Stanislavovich — Dr. of Sc. (Philosophy), Professor of the Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Vladimir, Russian Federation, ys@abhinanda.elcom.ru

Tyagi Ruchi — Dr of Sc., University of Petroleum and Energy Research, Dehradun, India, csractivist@yahoo.co.uk

УДК 378
ББК 74.484.4

Н. В. Ронжина

ОБУЧАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ В МИРЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ И (ИЛИ) ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ современной ситуации в сфере образования в контексте его цифровизации и гуманизации через призму их диалектики. Показано, что цифровизация как сложный феномен включает в себя ряд аспектов: правовой, понятийный, организационный, методический и психологический. Опора на национальные традиции, личный потенциал педагогов представлена как основа гуманизации современного мира цифрового образования. Сделан вывод о том, что связь экономики и образования в условиях цифровизации есть импульс к конструктивному будущему молодого «оцифрованного» поколения, а овладение цифровыми навыками и компетенциями — фактор вхождения молодежи в непредсказуемый мир профессий.

Ключевые слова: цифровизация образования, гуманизация образования, трансформация образования.

N. V. Ronzhina

LEARNING PERSONALITY IN THE WORLD OF DIGITALIZATION AND (OR) HUMANIZATION OF EDUCATION

The article presents an analysis of the current situation in the field of education in the context of its digitalization and humanization through the prism of their dialectics. It is shown that digitalization as a complex phenomenon includes a number of aspects: legal, conceptual, organizational, methodological and psychological. Reliance on national traditions, the personal potential of teachers is presented as the basis for the humanization of the modern world of digital education. It is concluded that the connection between the economy and education in the context of digitalization is an impetus for a constructive future of the young «digitized» generation, and mastering digital skills and competencies is a factor in young people entering the unpredictable world of professions.

Key words: digitalization of education, humanization of education, transformation of education.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.69-75

Ссылка для цитирования: Ронжина Н. В. Обучающаяся личность в мире цифровизации и (или) гуманизации образования // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 69—75.

Citation Link: Ronzhina, N. V. (2020) Obuchayushchayasya lichnost' v mire tsifrovizatsii i (ili) gumanizatsii obrazovaniya [Learning personality in the world of digitalization and (or) humanization of education], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 69—75.

© Ронжина Н. В., 2020

Технология никогда не заменит великих учителей,
но технология в руках великих учителей — это трансформация.

Джордж Курос

Проблема цифровизации образования на современном этапе носит комплексный и междисциплинарный характер, поэтому в качестве основной цели следует определить исследование цифровизации образования как комплексной научно-теоретической и практической проблемы.

Ведущими к исследованию данной проблемы выступают философско-антропологический и гуманитарный подходы, позволяющие выявить мировоззренческие и онтологические вопросы в связи с расширением диджитализации в образовании, сопровождающиеся трансформацией ценностей, изменением характера коммуникаций и поведенческих моделей. В настоящее время важно быть готовым и способным к обучению, самообразованию, уметь объединять отдельные компоненты информации, подходить к решению проблем креативно и быстро реагировать на требования и вызовы современности [2].

Проблемы развивающейся, обучающейся личности вызывают неугасающий интерес мыслителей всех времен и народов, начиная с Платона и Аристотеля в античном мире, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Дж. Локка в эпоху Просвещения, Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского в России середины XIX века и множества других современных и ученых — педагогов прошлого. Для каждой эпохи свойственны свои цели, идеалы, формы и методы воспитания и обучения. Современный мир вверг систему образования в водоворот интеграционных процессов, придав ей новый, чрезвычайно интенсивный, донныне неизвестный формат в виде дистанционного, электронного, цифрового, онлайн-, делайн-обучения и др. На смену тетради, ручке, доске и мелу пришли компьютеры, проекторы и гаджеты. В связи с этим нередко возникает вопрос: а нужен ли тогда Учитель, Педагог, если он перестает быть источником знания? Но тут же хочется возразить самому себе: единственным и непогрешимым источником информации учитель действительно перестал быть, а источником знания? Всякая ли информация, добытая в Интернете с помощью информационно-компьютерных технологий, является знанием? Всякая ли информация несет в себе ценность, является важной, нужной и достоверной? И здесь явно ответ: нет!

Говоря о принципах современного образования, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г., мы называем гуманизацию, гуманитаризацию, интернационализацию, компьютеризацию и др. [8]. Современный мир, современное поколение уже невозможно представить вне рамок цифровизации, но исходя из множества научных исследований на эту тему, следует обратить внимание на тот факт, что цифровизация — явление не просто новое, это многогранное, мноаспектное явление, особенно в образе цифровизации образования. Как мы уже отмечали в предыдущих исследованиях на эту тему, аспектами цифровизации образования выступают: правовой аспект (нормативно-правовое обеспечение), понятийный (есть необходимость научного обоснования следующих терминов: цифровизация, электронное обучение, онлайн-обучение и дистанционное обучение, поскольку они нередко используются как синонимы), организационный (разработка и внедрение образовательных

контентов в образовательный процесс), методический и психологический (обучение, подготовка педагогов как школьных, так и системы профессионального образования, к работе в новых условиях трансформации образовательной среды с применением информационно-компьютерных технологий) [5].

В. А. Сухомлин отмечает, что точкой отсчета системного целенаправленного движения в направлении цифровой трансформации современного общества послужило проведение 22—23 июня 2016 г. в Канкуне (Мексика) Министерской конференции, итогом работы которой стало принятие Декларации «О цифровой экономике: инновации, рост и социальное благополучие» [7, с. 70]. С этого момента предполагалось развитие мировой экономики в цифровом формате и признание того, что именно цифровая экономика послужит мощным импульсом инновационных процессов, роста и всеобщего благополучия. Не оставлено было без внимания и образование, поскольку участие в цифровой экономике требует определенных умений и навыков, а следовательно, современная система образования должна обеспечить обучающихся такими обучающими системами, которые были бы направлены на выявление спроса на общие и специализированные цифровые навыки посредством непрерывного профессионального образования [7, с. 71]. В нашей стране импульсом к развитию цифровой экономики и в целом цифровизации всех сфер общественной жизни послужило выступление Президента Российской Федерации 01 декабря 2016 года. В своем ежегодном послании Федеральному собранию он предложил «...запустить масштабную системную программу развития экономики нового технологического поколения, так называемой цифровой экономики» [4]. Исходя из этого предложения, требования к профессиональному образованию также изменились, поскольку изменились требования к потенциальным работникам цифровой экономики. Окрыленные новой идеей ученые массово обратились к исследованиям о цифровизации экономики и образования. В то же время есть ученые, которые, не отрицая достижений современной науки и техники, современных тенденций в обществе, озадачиваются проблемой чрезмерного увлечения технологизацией и прагматизацией образования. В недалеком прошлом мы уже столкнулись с трактовкой образования как услуги, поскольку появилось понятие «внебюджетная форма обучения», «платные образовательные услуги» и др. Авторы ставят вопрос соотношения цифровизации и гуманизации образования, роли когнитивно-творческого взаимодействия обучающихся и педагогов. Достаточно обратиться к авторским методикам гуманистической педагогики Марии Монтессори, Е. А. Ямбурга, Ш. А. Амонашвили и др. В частности, Е. А. Ямбург писал, что педагогическая теория XXI века находится в долгом поиске форм обучения, поскольку новое молодое поколение заявляет о новых устремлениях и задачах, но в то же время именно этому поколению необходимо восполнить «глобально упущенное» — мировоззренческую культуру [9]. Речь идет о сохранении фундаментальных основ в российском образовании, его национальных традициях. Как пример можно назвать научное наставничество в системе высшего российского образования, когда с первого курса наиболее способные и заинтересованные студенты занимаются научно-исследовательской деятельностью с конкретным преподавателем-ученым в различных формах. Наиболее распространенными видами такой деятельности являются написание научных статей в

соавторстве с педагогом или под его руководством, участие в работе научно-практических конференций, «круглых столов», диспутов, научных конкурсов и т. д. Традиционно на кафедрах вузов создаются научные кружки, целью которых также является развитие научно-исследовательских навыков студентов, углубленное изучение научных проблем и вовлечение других студентов в мир студенческой науки.

Полномасштабная цифровизация образования, а тем более переход на дистанционную форму обучения в связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в мире и в России в 2020 году все более технологизирует образовательный процесс, уводя на второй план личностные контакты педагога и обучающегося, что вызывает лишь сожаление.

Анализируя множество отечественных и зарубежных научных публикаций по цифровизации, можно предположить, что авторы склонны непосредственно связывать образование с экономикой, а порой и воспринимать образование исключительно для экономики [10]. В исследованиях анализируются особенности развития практических навыков и компетенций студентов с помощью кейс-методов в условиях цифровой экономики. «Цифровая трансформация образования должна стать основой цифровой экономики, способствовать овладению обучающимися культурой потребления информации, формированию новых компетенций, развитию креативного мышления и коммуникационных отношений», полагают Т. Ж. Базарджапова и Е. О. Ванзатова [1].

Отдельно можно выделить публикации, посвященные цифровизации профессионального образования. Это труды В. И. Колыхманова, А. Ж. Зубца, А. А. Акимутина и др. Авторы полагают, что цифровизация профессионального образования способствует формированию «цифровых» компетенций в процессе преподавания различных дисциплин, и можно добавить, что расширяет возможности получения образования независимо от места нахождения обучающегося. Особенно это актуально для обучающихся заочной формы обучения, когда работодатели не приветствуют уход студента на сессию и он вынужден заниматься самообразованием в свободное от работы время.

К проблемам цифровизации образования обращаются и коллеги из-за рубежа, они также уверены, что цифровые технологии представляют собой неотъемлемую часть современного образовательного процесса. Опыт цифровизации высшего образования в зарубежных странах представлен в трудах Д. Г. Кочергина и Е. Е. Жернова [3].

Зарубежные и отечественные авторы говорят о том, что цифровизация образования кардинально изменила отношения между преподавателем и студентом. Это связано с тем, что современный студент имеет свободный доступ к различным источникам информации в отличие от классической формы обучения, и поэтому методология обучения для таких любопытных умов должна быстро развиваться, становиться все более интерактивной и привлекательной благодаря цифровым технологиям [11]. Цифровизация не предполагает полный отказ от человеческого фактора в обучении, речь идет о новом месте и качестве педагогов в цифровом обществе и сфере образования в целом [5]. Учитель станет не столько транслятором знания, сколько наставником и фасилитатором, задача которого — помочь обучающимся адаптировать и применить на практике полу-

ченные знания. По-прежнему как в нашей стране, так и за рубежом велик страх перемен, потери собственного «Я», отсутствуют ориентация на стабильность и стратегическое видение [6].

Таким образом, исследования на тему цифровизации образования говорят о том, что «мир цифры» вступил в свои права, это объективный процесс, и как бы мы к нему ни относились, он занял определенное место во всех сферах общественной жизни и в образовании, в том числе. Во многих российских вузах разработаны целевые программы цифровизации образования, внедрены программы электронной информационно-образовательной среды, в которых уже на протяжении нескольких лет успешно работают преподаватели и студенты. Это стимулирует к постоянному повышению квалификации, выработке навыков электронного обучения. Асинхронная организация образовательного процесса подразумевает загрузку и передачу образовательного контента в рамках образовательной программы по тому или иному направлению обучения, самостоятельное освоение обучающимся представленного материала в течение семестра и предоставление отчетности преподавателю в электронной форме по индивидуальному графику обучения (согласно графику учебного процесса). Синхронная организация учебного процесса предполагает обучение в реальном времени с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) через видеоконференции, чаты и вебинары. Такая форма организации учебной деятельности студентов, как вебинар, может осуществляться как в рамках классической формы заочного обучения, так и в форме дистанционного заочного обучения, которая предполагает проведение веб-конференции с обязательной обратной связью между преподавателем и студентом.

Организация учебной деятельности в цифровой среде, адаптация к требованиям потребителя, коррекция содержания образования в соответствии с изменениями экономической деятельности, креативность педагогов, их компетентность в сфере применения ИКТ, готовность и способность обучаться должны стать мотивом к изменению общества. Такое совершенствование системы образования позволит обеспечить цифровую экономику компетентными кадрами. Образование в целом должно способствовать развитию личности и общества без ущерба аксиологической составляющей процесса образования.

И даже этот недолгий путь, который мы прошли вместе с нашими студентами, позволяет говорить, что никакая технологизация не может помешать плодотворному общению со студентами, занятиям научными творческими исследованиями. И когда мы ставим вопрос: цифровизация или гуманизация, то, вероятно, следует ответить: цифровизация и гуманизация, поскольку цифровизация — это объективная составляющая нашего мира первых десятилетий XXI века, а вот гуманизация — это субъективный фактор, который зависит только от субъекта педагогической деятельности, а именно от Учителя, Педагога.

Библиографический список

1. Базаржапова Т. Ж., Ванзатова Е. О. Современное образование в условиях цифровизации // Актуальные вопросы развития аграрного сектора Байкальского региона: материалы научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки.

Улан-Удэ: Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В. Р. Филиппова, 2019. С. 178—180.

2. Диджитализация — процесс цифровой трансформации общества URL: <https://mentamore.com/> (дата обращения: 01.10.2020).

3. Кочергин Д. Г., Жернов Е. Е. Опыт цифровизации высшего образования в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 2 (34). С. 12—23.

4. Послание Президента Российской Федерации к Федеральному Собранию. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 01.10.2020).

5. Ронжина Н. В., Ронжин И. В. Цифровизация современного образования: поиски и перспективы // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск: РИО БГУ: Поли-грам-Плюс, 2019. С. 29—34.

6. Сinyaгина Н. Ю., Артамонова Е. Г. Цифровизация образования: предвидеть собственный успех // Образование личности. 2019. № 1. С. 3—10.

7. Сухомлин В. А. Открытая система ИТ-образования как инструмент формирования цифровых навыков человека // Стратегические приоритеты. 2017. № 1 (13). С. 70—81.

8. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г. // Российская газета. 2012. 31 декабря.

9. Ямбург Е. А. Ищу учителя // Новая газета. 2012. 28 декабря.

10. Яшин Н. С., Казнина К. А., Калинина Д. М. Цифровизация и вызовы системы образования: решение кейсов как инструмент развития практических навыков и компетенций // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2019. № 3. С. 38—41.

11. Gohil P. Digital Education — The Future of Learning. Entrepreneur India. 2018. <https://www.entrepreneur.com/article/324081> (дата обращения: 01.10.2020).

References

Bazarzhapova, T. Zh., Vanzatova, E. O. (2019) Sovremennoye obrazovaniye v usloviyakh tsifrovizatsii [Modern education in the context of digitalization], in *Aktual'nyye voprosy razvitiya agrarnogo sektora Baykal'skogo regiona* [Topical issues of the development of the agrarian sector of the Baikal region]. Ulan-Ude: Buryatskaya gosudarstvennaya sel'skokhozyaystvennaya akademiya imeni V. R. Filippova, pp. 178—180.

Kochergin, D. G., Zhernov, E. E. (2019) Opyt tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya v Soyedinennyy Shtatak Ameriki [Experience of digitalization of higher education in the United States of America], *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad], no. 2 (34), pp. 12—23.

Ronzhina, N. V., Ronzhin, I. V. (2019) Tsifrovizatsiya sovremennogo obrazovaniya: poiski i perspektivy [Digitalization of modern education: searches and prospects], in Astashova, N. A. (ed.) *Aktual'nyye problemy pedagogiki i obrazovaniya* [Actual problems of pedagogy and education]. Bryansk: Poli-gram-Plyus, pp. 29—34.

Sinyagina, N. Yu., Artamonova, E. G. (2019) Tsifrovizatsiya obrazovaniya: predvidet' sobstvennyy uspek [Digitalization of education: foreseeing one's own success], *Obrazovaniye lichnosti* [Personality education], no. 1, pp. 3—10.

Sukhomlin, V. A. (2017) Otkrytaya sistema IT-obrazovaniya kak instrument formirovaniya tsifrovyykh navykov cheloveka [Open system of IT education as a tool for the formation of human digital skills], *Strategicheskiye prioritety* [Strategic priorities], no. 1 (13), pp. 70—81.

Yamburg, E. A. (2012) Ishchu uchitelya [Looking for a teacher], *Novaya gazeta* [Novaya Gazeta], December, p. 28.

Yashin, N. S., Kaznina, K. A., Kalinina, D. M. (2019) Tsifrovizatsiya i vyzovy sistemy obrazovaniya: resheniye keysov kak instrument razvitiya prakticheskikh navykov i kompetent-

siy [Digitalization and challenges of the education system: solving cases as a tool for developing practical skills and competencie], *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsial'no-ekonomicheskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov State Social and Economic University], no. 3, pp. 38—41.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Ронжина Наталья Владимировна — доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и права, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, obrpravo@yandex.ru

Information about the author

Ronzhina Natalia Vladimirovna — Cand. Sc. (Philosophy), Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Ekaterinburg, Russian Federation, obrpravo@yandex.ru

УДК 378.4
ББК 74.484.4

Р. Н. Ибрагимов

ДРИФТ ОТ УНИВЕРСИТЕТА К ПТУ: ФАКТОРЫ ДЕГРАДАЦИИ

Статья посвящена анализу системного, многофакторного кризиса региональных университетов. В качестве рискогенных факторов рассматриваются реформа высшего образования, реформа среднего образования, активизировавшая утечку юных мозгов из регионов в мегаполисы, позиционирование государства, пандемия. Делается вывод о том, что происходит постепенное замещение миссии регионального университета как драйвера «окультуривания» территории функцией «выколачивания практических компетенций» и, как следствие, трансформации университета в профессионально-техническое училище.

Ключевые слова: фактор социальной эволюции, вуз, пассионарная эрозия.

R. N. Ibragimov

DRIFT FROM UNIVERSITY TO VOCATIONAL SCHOOL: DEGRADATION FACTORS

The article is devoted to the analysis of the systemic, multifactorial crisis of regional universities. Reform of higher education, the reform of secondary education, which has activated the drain of young brains from regions to megacities, the positioning of the state, and a pandemic are considered as risk factors. It is concluded that there is a gradual replacement of the mission of the regional university as a driver of “cultivating” the territory with the function of “knocking out practical competencies”, and, as a result, the transformation of the university into a vocational school.

Key words: factor of social evolution, university, passionate erosion.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.76-81

Ссылка для цитирования: Ибрагимов Р. Н. Дрифт от университета к ПТУ: факторы деградации // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 76—81.

Citation Link: Ibragimov, R. N. (2020) Drift of universiteta k PTU: faktory degradatsii [Drift from university to vocational school: degradation factors], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 76—81.

Введение. Дрифт — автоспортивный термин, означающий манеру вождения в управляемом заносе, сопровождающемся визгом тормозов, дымом плавящихся от трения покрышек и повышенным риском аварии. Здесь этот термин употреблен как метафора социокультурных процессов, происходящих в отечественном высшем образовании и особенно заметных в условиях провинции.

© Ибрагимов Р. Н., 2020

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00365.

Качество высшего образования в Российской Федерации имеет весьма неравномерный характер и в парадигме администрирования, и в парадигме содержательного наполнения учебного процесса, и в парадигме востребованности его результатов.

Административный угол зрения наиболее нагляден: вузы здесь — это места в официальном рейтинге «любимых — нелюбимых». В топ-10 находится только один нестоличный университет. И это как раз те вузы, которые могут посылать министерство с его административными «хотелками» очень далеко. Топ-100 — это «условно любимые», которым приходится прилагать сверхусилия для сохранения своего положения. Остальные вузы находятся в реальной опасности административной элиминации.

Вторая, «содержательная», парадигма ставит акцент на процессуальном характере и внутренней «кухне» жизни провинциального вуза. Здесь слово участникам процесса — студентам, преподавателям, руководству вузов. Удовлетворением их отношение к происходящему точно не называется. У каждой когорты свои претензии и соображения, заслуживающие отдельного рассмотрения, но общий знаменатель всё равно показывает эрозию качества [3, с. 128].

Третья, «результативная», парадигма — это взгляд на качество высшего образования глазами работодателя. Последние 25 лет именно эта парадигма является критериальной, ибо именно эта социальная инстанция весьма неясной морфологии является потребителем пресловутых компетенций. Огибая подробности, для описания институционального дрефта высшего образования достаточно простой констатации: реформа за эти 20 лет так и не создала столько компетенций и носителей, чтобы совокупный работодатель, формулировавший (якобы) эти компетенции, обеспечил стране хоть сколько-нибудь заметный экономический или культурный прорыв.

Таким образом, кризис региональных университетов носит системный, многофакторный характер. Какие именно факторы влияют на институциональную эрозию отечественного «заМКАДного» вуза? Предлагаю рассмотреть некоторые.

Фактор 1. Реформа высшего образования. Итак, первый фактор — реформа высшего образования, которая «кошмарит» высшее образование уже более 25 лет. Довод со стороны руководства страны и отрасли, который звучит все это время: низкая практическая эффективность системы высшего образования (ВО). Довод для государства, заявляющего, что оно социальное, довольно странный. Как это у нас часто бывает, читать надо не строки, а между. Между строк ст. 7 Конституции «РФ — социальное государство» ясно читается «...тяготится тем, что оно...». По крайней мере все конкретные шаги в рамках реформы ведут в сторону снижения издержек по содержанию системы ВО и повышения ее самоокупаемости, как это принято в государстве либеральном.

Отсюда и крайне противоречивые результаты этого судорожного реформирования. С одной стороны, либерализация нормативной конструкции, лавинообразное нарастание числа вузов, особенно частных и «липовых», и, как следствие — катастрофическое падение качества образования. С другой стороны, неуклонные попытки обуздать и ограничить, «держат и не пущать», выражающиеся в неуклонном росте бюрократической отчетности, которую вузы во многом взвалили на плечи преподавательскому корпусу. Естественно, ведение отчетов о НИР и УМР занимает в рабочем времени преподавателя ровно то место,

которое могли бы занять научно-исследовательская и учебно-методическая работы. Качество работы вытесняется качеством отчета о работе.

Даже если допустить, что ФГОСы с многочисленными плюсами или перевод со специалитета на бакалавриат вводятся не с целью прессинга и шантажа, а с искренним желанием улучшить качество, процесс и результаты работы регионального высшего образования, мы все равно видим в конце тоннеля цель — извлечение утилитарной пользы, т. е. минимизация затрат времени, сил и финансирования. Естественно, что такие субстанции, как креативность, мировоззренческая глубина, интеллектуальная честность или высокая нравственность — это первое, на чем попытается сэкономить инстанция ФФЛ («Филиппов — Фурсенко — Ливанов»).

Думается, была и остается ошибочной даже не тактика реализации реформы, перенастройки системы высшего образования, а именно ее стратегия. Замысел и смысл реформы ФФЛ строились на убеждении, что главной функцией высшего образования является формирование «специалистов высшей квалификации» для народного хозяйства. Вообще-то хотя бы для профформы инстанция ФФЛ могла бы поинтересоваться другими функциями. А их, как известно, много, в том числе латентных.

Университеты никогда не были «заточены» на решение утилитарных и сиюминутных социальных задач, хотя, конечно, и в средневековой Европе, и в царской России, и в СССР люди с университетским дипломом приносили и вполне практическую пользу. Но все-таки главным предназначением вуза всегда было не формирование полезных компетенций, а *генерация интеллигенции*. Причем «интеллигенции» не в советско-социологическом смысле, как отряд, который идет в одном строю с рабочим и колхозницей, в самом что ни на есть чеховском, шеллингианском.

Исторически университет — это социальная ниша для утилизации чудаков. Туда, правда, еще и бастардов следует приплюсовать. Именно смесь бастардов и чудаков объясняет извечное интеллектуальное и поведенческое свободолюбие и буйство университетской братии, которое всегда вызывало опасения властей. Поэтому и породистая русская, российская интеллигенция, в адрес которой сейчас сыплются официальные комплименты и реверансы, на самом деле — очень неудобный для диалога и, тем более, управления контрагент. Поэтому не исключаю, что реформа — это не ошибка, а вполне осознанная стратегия, суть которой — профилактика «инакомыслия».

Так есть ли польза государева от функции воспроизводства интеллигенции? Объективно — да. Как пчела опыляет цветочное поле, интеллигенция должна одухотворять территорию. Смотрим на карту Российской Федерации. Территория, мягко говоря, большая. И если жизнь на ней останется только в физиологической ипостаси, территория так и останется просто территорией, потеряв предикат «быть страной».

И здесь первая скрипка должна быть не у столичных, а именно региональных университетов. Звучит ли эта скрипка сейчас? Судя по тому, как живет местным чудакам под реформаторским прессом, не сильно.

Фактор 2. Реформа среднего образования. Я намеренно не говорил прежде о плюсах реформы ВО, которые, конечно, имеют место. Главный плюс — демократизация образовательного процесса, предоставление большей свободы выбора образовательной траектории — следует рассматривать вкупе с тектони-

ческими сдвигами в образовании среднем. А без этого рассматривать морфологические институциональные изменения нашего предмета невозможно.

В господствующей ныне парадигме «цеха», где вуз — это мастерская по переработке исходного сырья (абитуриента) в конечный продукт (специалиста), главным руководящим документом является «Стандарт предприятия». Соблюдайте технологию — и все у вас получится. Предполагается, однако, что некачественное сырье будет выбраковываться в ходе технологического процесса.

А поставщиком сырья как раз выступает средняя школа, которую ФФЛ-реформаторы также подстроили под этот производственный процесс — унификация, стандартизация, компетентизация. Венец либерально-демократического апломба реформы среднего образования — ЕГЭ. Теперь юный гений из самого захолустья сможет поступить в самый престижный столичный вуз. Да здравствует свобода! Да здравствует равенство возможностей!

Побаловались лозунгами — и будет. Если образование — это цех, как быть с выбраковкой? В любом производстве заготовка на каждом этапе обработки подвергается контролю качества. Что справедливо для штамповки, тем паче справедливо для стандарта образовательного предприятия, будь то школа, будь то вуз. В отличие от штампованных заготовок дети и молодые люди — объективно разные. Есть те, кому учение в радость, а есть те, кому в тягость.

Однако и в школе, и в вузе действуют правила, прямо или косвенно запрещающие выбраковку. Функция социального фильтра, которая всегда была свойственна образованию, официально запрещена в средней школе и косвенно, через аккредитационный показатель «сохранность контингента» — в вузе.

Для вузов топ-10 эта проблема не столь актуальна, поскольку благодаря ЕГЭ они могут высасывать интеллектуальные и пассионарные «сливки» из всей России. И выбраковывать столько, сколько захотят. Эта проблема актуальна для региональных вузов. Могу сослаться на собственное исследование, посвященное человеческому капиталу в регионе: из выпускников трех «элитарных» школ г. Абакана (122 человека) в 2020 году в местный университет пошли учиться лишь 17 человек [4]. Остальные, как нам *с гордостью* (!) сообщили в интервью директора и завучи, поступили в университеты Красноярска, Новосибирска, Томска, Санкт-Петербурга и Москвы.

Поэтому в довесок к официально формируемым компетенциям молодой выпускник провинциального вуза вырабатывает особую *скрытую компетенцию* — *уверенность в своей безнаказанности за сколь угодно злостное пренебрежение своими обязанностями и успеваемостью*. Ее наличие легко аргументируется данными анкетного опроса на предмет фальсеокоммуникации «преподаватель-студент». Так, 92,6 % преподавателей признались, что смотрят сквозь пальцы на списывание студентов на экзаменах, 96,7 % студентов уверены, что преподаватели им подыгрывают. Такой пессимизм звучит и в других исследованиях (см., напр.: [2]).

Если вспомнить о парадигме «ниши для чудаков», она работает и на этом материале. Они, пассионарные чудаки, никуда не делись, только их пропорция в результате процесса социально-энергетической эрозии последних 30 лет сильно сократилась. Мозги утекают из провинции в метрополию. Подозреваю, что организовано это было для того, чтобы компенсировать утечку из метрополии за рубеж.

Итак, ПТУ — это место, где учатся ПТУ-шники. И для вузов день превращения в ПТУ по этому показателю уже настал.

Фактор 3. Амбиваленция цели. В СССР работодатель тоже был инстанцией, принимавшей участие в содержательном наполнении учебного процесса. Разница с современностью в том, что это была его обязанность, а не право, которое он сейчас реализует согласно своему капризу. В результате вместо солидарной и институционализированной позиции работодатель все чаще предстает в качестве некой дисперсной инстанции с невнятной и противоречивой позицией по вопросу. Конечно, крупные, технологически и финансово развитые работодатели принимают активное участие во всех стадиях реализации образовательных программ. Но это опять история про столичные университеты и в гораздо меньшей — про региональные. По крайней мере формулировки компетенций — это не прямая речь работодателя, а ее «озвучка», частью — со стороны министерства, частью — самих вузов.

Поэтому работодатель — это не реально действующий социальный институт, а социоментальная конструкция в коллективном разуме государства, который актуализируется в лице ФФЛ-реформатора. Таким образом, мы опять возвращаемся к фундаментальным противоречиям в его позиции.

С одной стороны, вузам предоставлена относительная свобода в реализации функции социального фильтра, с другой — именно за это им и грозит наказание. С одной стороны, государство финансирует лишь часть студенческих вакансий (так называемые бюджетные места), однако простирает контролируемую длань и на функционирование, в том числе сохранность контингента внебюджета. Здесь, правда, и руководство вузов является заинтересованной стороной, поскольку само находится в противоречии между качеством (уровнем и репутацией), с одной стороны, и количеством платежеспособных студентов — с другой. Последние могикане, кто еще борется за высокое качество высшего образования — преподаватели, но здесь тоже действует мучительный выбор: либо годичный контракт, либо придушенная принципиальность. В результате дрейф в сторону ПТУ происходит по позиции «социальный портрет преподавателя вуза», потому что ПТУ — это место, где преподают ПТУ-шные учителя.

Отвечая на вопрос «Что делать?» выскажу мнение: за показатель «сохранность контингента» надо не поощрять, а штрафовать. А на вопрос «Кто виноват?» не скажу, что надо сделать с теми, кто этот показатель ввел.

Вместо заключения. Фактор 4. Пандемия. Это испытание. Возможно, Божье. Своим студентам я в шутку говорю, что Бог есть, потому что у столь масштабного социального эксперимента должен быть научный руководитель. Очень многое из наших прежних представлений приходится пересматривать. Для вузов главным из таких испытаний стала необходимость перехода на обучение в удаленном доступе.

Промежуточные (пока) выводы уже можно сделать. «Удаленка» не создала новые, а лишь усугубила старые проблемы. Для инстанции ФФЛ усилилось искушение сэкономить еще и на переводе обучения в online, для преподавателей к заморочкам ведения документации добавились заморочки в освоении информационных ресурсов. Призрак работодателя стал еще более эфемерным.

Неизменным и экспериментально подтвержденным осталось только следующее: пропорция пассионариев в студенческой среде — величина неизменная [1, с. 246]. Тех, кто халявил и списывал до пандемии, «удаленка» не улучшила и

не ухудшила, они лишь продолжили «зависать» в сети. Пытливые и деятельные умницы тоже остались самими собой; выяснилось лишь, что при наличии должного доступа к научной информации они могут развивать свою интеллектуальную культуру (слово «компетенции» здесь даже не хочется произносить) даже в суровой тувинской степи.

Поскольку эксперимент еще продолжается, выскажу слабую надежду на будущее: возможно, пандемия станет тем фактором, который затормозит отток носителей «гена Ломоносова» из регионов, и местные университеты получат усиленную прививку пассионарности.

Библиографический список

1. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Айрис-пресс, 2013. 560 с.
2. Ивонин Ю. П. Трактат о шпаргалке // Идеи и идеалы: научный журнал. 2010. № 1 (3), т. 1. С. 132—143.
3. Леонтьева Э. О. Образование с изнанки: опыт пилотажного исследования «теневых» отношений в вузе // Социологические исследования. 2004. № 12. С. 121—129.
4. Республика Хакасия: официальный сайт. URL: <https://r-19.ru/authorities/ministry-of-education-and-science-of-the-republic-of-khakassia/common/2356/106036.html> (дата обращения: 01.12.2020).

References

- Gumilev, L. N. (2013) *Etnogenez i biosfera Zemli* [Ethnogenesis and the biosphere of the Earth], Moscow, Iris-press.
- Ivonin, Y. P. (2010) *Traktat o shpargalke* [Treatise on crib], *Idei i idealy* [The ideas and ideals], vol. 1, no. 1 (3), pp. 132—143.
- Leontieva, E. O. (2004) *Obrazovaniye s iznanki: opyt pilotazhnogo issledovaniya «tenevykh» otnosheniy v vuze* [Education from the inside: the experience of the pilot study «shadow» relationships in high school], *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological researches], no. 12, pp. 121—129.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Ибрагимов Радий Назибович — доктор философских наук, доцент, Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, dison1@mail.ru

Information about the author

Ibragimov Rادی Nazibovich — Dr. Sc. (Philosophy), Associate Professor, Khakass State University named after N. F. Katanov, Abakan, Russian Federation, dison1@mail.ru

УДК 378:004
ББК 74.48с51

О. А. Булавко

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ И ПЕРСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В рамках данного исследования приоритетные направления развития цифровой экономики рассматриваются как интегративно-распределенная технология и цифровая платформа трансформации и развития высшего образования. Проводится ретроспективный анализ развития высшего образования и научно-исследовательских разработок, рассматриваются последствия для научных организаций и предприятий. Основываясь на проведенной оценке, обосновывается подход к исследованию потенциальных преимуществ развития нового высшего образования в соответствии с социальными потребностями, требованиями работодателей, общественными ценностями в рамках изменяющейся институциональной парадигмы, обусловленной переходом к цифровой экономике.

Ключевые слова: проблемы и перспективы развития высшего образования, научно-исследовательские разработки, требования работодателей, эпоха цифровизации.

O. A. Bulavko

MODERN ASPECTS OF HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF DIGITALIZATION: RETROSPECTIVE AND PERSPECTIVE ANALYSIS

Within the framework of this study, the priority areas for the development of the digital economy are considered as an integratively distributed technology and a digital platform for the transformation and development of higher education. A retrospective analysis of the development of higher education and research and development is carried out, the implications for scientific organizations and enterprises are considered. Based on the assessment, an approach is substantiated to the study of the potential benefits of the development of new higher education, in accordance with social needs, employers' requirements, social values within the framework of the changing institutional paradigm due to the transition to the digital economy.

Key words: problems and prospects for the development of higher education, research and development, employers' requirements, the era of digitalization.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.82-88

Ссылка для цитирования: Булавко О. А. Современные аспекты высшего образования в эпоху цифровизации: ретроспективный и перспективный анализ // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 82—88.

Citation Link: Bulavko, O. A. Sovremennyye aspekty vysshego obrazovaniya v epokhu tsifrovizatsii: retrospektivnyy i perspektivnyy analiz [Modern aspects of higher education in the era of digitalization: retrospective and prospective analysis], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 82—88.

Современные аспекты высшего образования необходимо рассмотреть с позиции ретроспективного анализа для выявления проблем и перспективных точек роста [1]. В конце XX века стремительный рост студентов российских вузов специалисты объясняют обесценением человеческого капитала в 90-е годы XX века: экономические ориентиры, структура рыночного спроса на труд изменились почти мгновенно, вызвав первоначальный шок, а затем постепенное приспособление под действием новых требований рыночных механизмов. В надежде приобрести новые компетенции, соответствующие требованиям рынка труда, потенциальные работники устремились в вузы. Как следствие, увеличивается количество вузов, расширяя свою филиальную сеть, развиваются негосударственные вузы. Повышение доступности образования в свое время сыграло положительное влияние на социальную стабилизацию в стране. Однако в настоящее время страна вступила в период достижения возраста поступления в вузы детей периода спада рождаемости в реформируемой России. В период перехода к модернизации и цифровой экономике рынку требуются новые знания, умения и навыки. Вузы вынуждены обеспечивать все более открытый доступ в свои образовательные учреждения и снижать требования как к абитуриентам, так и к студентам. В результате усугубляется диспропорция между требованиями работодателей и квалификацией выпускников. Косвенной характеристикой человеческого капитала в условиях нового технологического уклада служат показатели доли занятых в научно-исследовательской и опытно-конструкторской работе — НИОКР (табл. 1).

Таблица 1

Процент населения, занимающегося научно-исследовательскими разработками, %

Страна	2000	2007	2008	2009	2010	2011	2019
Россия	1,55	1,35	1,33	1,29	1,23	1,22	1,20
Австрия	н/д	1,25	1,27	1,33	1,41	1,38	1,43
Германия	1,32	1,30	1,31	1,33	1,34	1,38	1,42
Ирландия	0,75	0,88	0,88	0,87	0,96	1,07	1,13
Нидерланды	1,17	1,17	1,21	1,13	1,09	1,02	1,20
Норвегия	н/д	1,30	1,30	1,40	1,42	1,44	1,44
Польша	0,54	0,54	0,50	0,50	0,47	0,46	0,51
Великобритания	1,05	1,13	1,16	1,18	1,16	1,20	1,11
Финляндия	2,19	2,39	2,33	2,25	2,27	2,24	2,33
Франция	1,41	1,40	1,46	1,47	1,48	1,52	н/д
Швеция	н/д	1,81	1,83	1,65	1,73	1,69	1,72
Китай	0,13	0,18	0,20	0,23	0,25	н/д	н/д
Республика Корея	0,65	0,94	1,02	1,15	1,25	1,32	1,41
Япония	1,39	1,41	1,43	1,42	1,38	1,40	1,40
Канада	1,13	1,35	1,39	1,47	1,48	1,40	н/д

*Таблица составлена автором.

В структуре процесса «образование и наука» целесообразно выделить, в свою очередь, несколько подпроцессов: непосредственно образование, научную деятельность, повышение квалификации и производственное обучение. Таким образом, правомочно сделать вывод о том, что с позиции процессного подхода к развитию инновационной деятельности важно обеспечить рациональное

инвестирование в человеческий капитал (образование и наука, здравоохранение, создание благоприятной среды), которое обеспечивало бы максимизацию отдачи от его использования в виде объема инновационной продукции, выполненных научно-технических работ (НТР).

Механизмом формирования нового технологического уклада является инновативность, которую можно определить как способность человеческого капитала страны или региона удовлетворять требованиям инновационной экономики, соответствовать ее интересам, способность к формированию нового технологического уклада.

В отличие от инновационности, инновативность не характеризует способность человеческого капитала к обновлению, но отражает перспективы к выполнению научно-исследовательской деятельности как источника инноваций, основы формирования нового технологического уклада. Показательна сравнительная динамика количества студентов в России и ведущих странах мира в 2019 году, представленная на рисунке.

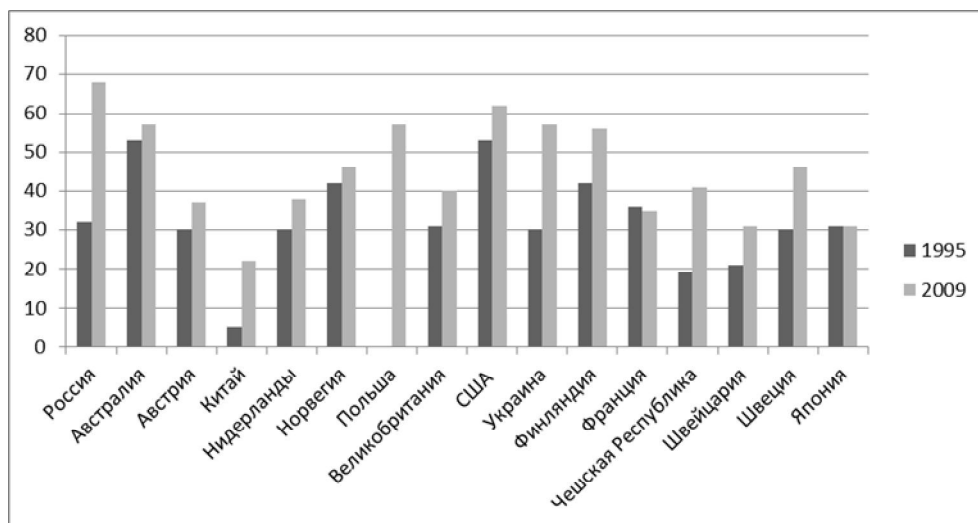


Рис. Сравнительная динамика численности студентов на 1000 человек населения¹

Россия (68 чел.) опережает все страны, представленные на рисунке, по численности студентов на 1000 человек населения. Вслед за ней в США (62 чел.) активно стремятся к образованию в колледжах и вузах, получению магистерской и докторской степеней. Чуть меньше студентов на 1000 чел. населения в Польше, Украине (57 чел.) и Финляндии (56 чел.). Наименьшие значения показателя в 2009 году наблюдаются в Австрии (37 чел.), Японии и Швейцарии (31 чел.), Китае (22 чел.). Спрос на квалифицированную рабочую силу способствовал росту численности студентов практически во всех странах.

К массовому закрытию многих отраслевых научно-исследовательских институтов привели следующие причины: снижение престижности научного труда, низкий спрос со стороны предпринимательства на отечественные научные разработки, недостаточное финансирование фундаментальной науки. В этом смыс-

¹ Рассчитано автором по данным Росстата. Учитываются студенты средних профессиональных и высших учебных заведений, аспиранты и докторанты.

ле Россия пошла своим «уникальным» путем вразрез общемировой тенденции, в которой многие страны мира уже давно пришли к пониманию, что конкурировать страны могут только на основе инноваций. Данные табл. 2 показывают, что общей тенденцией для развитых стран мира является рост доли персонала, занятого исследованиями и разработками в общей численности занятых в экономике.

В России наблюдается обратная тенденция снижения численности персонала, занятого исследованиями и разработками.

Наиболее высокие темпы роста доли занятых научными исследованиями и разработками за период 2000—2019 гг. наблюдались в Китае (192 %) и Республике Корея (203 %). Как известно, именно эти страны азиатского региона демонстрируют впечатляющие результаты экономического роста в последнее десятилетие.

В таблице 2 можно наблюдать распределение численности исследователей по секторам науки в 2019 году.

Таблица 2

Распределение численности исследователей по секторам науки

Страна	Государственный сектор	Предпринимательский сектор	Сектор высшего образования
Россия	32,8	47,8	19,1
Австрия	4,5	62,3	32,5
Германия	15,8	56,8	27,4
Греция	10,5	29,9	58,9
Дания	3,2	60,8	35,5
Ирландия	3,3	54,5	42,2
Польша	21	18,2	60,7
Великобритания	3,5	34,2	60,6
Финляндия	11	55,3	32,7
Франция	12,3	57	29,3
Швейцария	1,9	41,1	57
Индия	48,7	37	14,3
Казахстан	34	8,3	35,8
Китай	19,1	61,1	19,8
Республика Корея	7,5	76,5	14,9
Сингапур	5,5	51,5	43
Турция	9,5	39,4	51,2
Япония	4,9	74,8	19,1
Канада	6,3	59,4	34,1
Мексика	19,3	42,5	35,8
США	...	80	...

При ближайшем рассмотрении и сопоставлении данных становится понятным, что в более развитых странах происходит сокращение численности

исследователей в государственном секторе и увеличение в предпринимательском и секторе высшего образования. В странах, которые находятся на начальной стадии формирования нового технологического уклада, нагрузка на государственный бюджет поддержки научных исследований и разработок велика. По мере укоренения стимулирующих мер правительства, развития предпринимательских навыков в научной среде доля государственного бюджета в науке будет неизбежно снижаться вслед за численностью исследователей в государственном секторе. Не случайно в странах, наиболее технологически развитых, доля численности исследователей в предпринимательском секторе достигает самого высокого уровня — США (80 %), Япония (74,8 %), Республика Корея (76,5 %). Для России показатель составляет 47,8 % в предпринимательском секторе и 32,8 % в государственном. Вместе с тем существует еще одна важная закономерность, которая характеризует отношение и способность государства поддерживать формирование нового технологического уклада — это финансирование науки. Показателем, который красноречиво характеризует внимание государства к проблемам развития науки и человеческого капитала как его неиссякаемого источника и ключевого фактора формирования нового технологического уклада, является показатель внутренних затрат на исследования и разработки в процентах к валовому внутреннему продукту.

Практически во всех экономически развитых странах показатель существенно выше российского значения в два и более раз [5, с. 216]. В отличие от российских коллег у американских и европейских преподавателей есть резерв времени, а значит, возможность заниматься наукой по дополнительным грантам в рамках многочисленных государственных и частных программ. Наукой вузы США занимаются серьезно, так как эффективность научной работы — основная составляющая рейтингов вузов. Вузы Европы, Америки и Китая закупают оборудование для нанотехнологий, создают исследовательские лаборатории, которые высокоэффективны за счет привлечения дешевого труда специалистов [4, с. 26].

В период перехода к новым компетенциям и стандартам, цифровым технологиям меняются процесс обучения в российских вузах и требования работодателей к современным выпускникам. Практическая деятельность образовательных учреждений и функционирование всей отрасли образования показывают, что условия формирования и функционирования этих учреждений, установленные государством, создают трудности в их функционировании и требуют дополнительного государственного вмешательства [2, с. 303].

Современный работник должен обладать так называемым проектным типом мышления, в основе которого лежит не стремление к стабильной и постепенной карьере в рамках одной организационной структуры, а интерес к конкретному проекту и признанию среди коллег-профессионалов. Работник должен свободно переходить от одного исследовательского проекта к другому. Свою карьеру он делает сам, а не принимает от корпоративной бюрократии. Проектный характер работы ведет к снижению уровня корпоративной лояльности и величины «социального капитала».

Представим наглядный перечень более популярных и распространенных требований, предъявляемых работодателем к выпускникам вузов, находящихся в поиске работы, в процентном соотношении:

1. Опыт работы (86,6 %);

2. Наличие высшего образования (80,4 %);
3. Наличие нужных связей (70,5 %);
4. Знания и трудовые навыки (60,4 %);
5. Мотивация к дальнейшему обучению (57,4 %);
6. Обучение в ведущем вузе города или региона (10 %);
7. Наличие красного диплома (5 %).

Становится понятно, что не только нашему высшему образованию не хватает глубины, гибкости, четкости планирования и реформирования, но и у экономики страны нет пока потребности в таких формах образования. Потому как именно потребности экономики, науки, культуры и т. д. диктуют уровень и структуру образования.

Таким образом, ясно, от чего зависит и на что должна опираться система высшего образования, ее реформы. Если не будет широко и открыто обсуждаемых программ развития высшего образования, фундаментальной материальной базы и, наконец, должного финансирования (в долях ВВП и в абсолютных показателях), то никакие другие преобразования нельзя считать реформой высшего образования [3, с. 21].

Библиографический список

1. Булавко О. А. Промышленно-инвестиционная политика в посткризисной модернизации российской промышленности: автореф. дис. ... д-ра экон. наук. Санкт-Петербург: С.-Петерб. гос. экон. ун-т, 2013. 34 с.
2. Волобуева И. Н. Государство, его место и роль в развитии современной сферы образовательных услуг // *Экономическая наука и образование*. 2010. № 9 (70). С. 303—306.
3. Гильмутдинов Р. З. О перспективах развития высшего образования // *Современные проблемы и инновационные перспективы высшего образования России: материалы межвузовской научно-практической конференции*. Уфа, 27 мая 2010 г. Уфа: БИСТ (филиал) АТиСО, 2010. С. 18—22.
4. Доломатов М. Ю. Проблемы и мифы высшего профессионального образования в России // *Современные проблемы и инновационные перспективы высшего образования России: материалы межвузовской научно-практической конференции* (27.05.2010 г.). Уфа: БИСТ (филиал) АТиСО, 2010. С. 22—26.
5. Иода Е. В., Булавко О. А., Хмелева Г. А., Иода Ю. В. Модернизационные механизмы формирования нового технологического уклада: монография. Самара: Самарская академия государственного муниципального управления, 2013. 248 с.

References

- Bulavko, O. A. (2013) *Promyshlennno-investitsionnaya politika v postkrisisnoy modernizatsii rossiyskoy promyshlennosti: avtoreferat dis. ... doktora ekonomicheskikh nauk* [Industrial and investment policy in the post-crisis modernization of the Russian industry: abstract of thesis. ... Dr. Sc. (Economy)], St. Petersburg: Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy ekonomicheskii universitet.
- Volobuyeva, I. N. (2010) Gosudarstvo, yego mesto i rol' v razvitii sovremennoy sfery obrazovatel'nykh uslug [The state, its place and role in the development of the modern sphere of educational services], *Ekonomicheskaya nauka i obrazovaniye* [Economic science and education], no. 9 (70), pp. 303—306.
- Gil'mutdinov, R. Z. (2010) O perspektivakh razvitiya vysshego obrazovaniya [About the prospects for the development of higher education], in *Sovremennyye problemy i innovatsionnyye perspektivy vysshego obrazovaniya Rossii* [Modern problems and innovative

prospects of higher education in Russia], Ufa: Bashkirskiy institut sotsial'nykh tekhnologiy (filial) Akademii truda i sotsial'nykh otnosheniy, pp. 18—22.

Dolomatov, M. Yu. (2010) Problemy i mify vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii [Problems and myths of higher professional education in Russia], in *Sovremennyye problemy i innovatsionnyye perspektivy vysshego obrazovaniya Rossii* [Modern problems and innovative prospects of higher education in Russia], Ufa: Bashkirskiy institut sotsial'nykh tekhnologiy (filial) Akademii truda i sotsial'nykh otnosheniy, pp. 22—26.

Ioda, E. V., Bulavko, O. A., Khmeleva, G. A., Ioda, Yu. V. (2013) *Modernizatsionnyye mekhanizmy formirovaniya novogo tekhnologicheskogo uklada* [Modernization mechanisms for the formation of a new technological order], Samara: Samarskaya akademiya gosudarstvennogo munitsipal'nogo upravleniya.

Статья поступила в редакцию 1.11.2020 г.

Сведения об авторе

Булавко Ольга Александровна — доктор экономических наук, профессор, Самарский государственный экономический университет, г. Самара, Россия, Wikigor163@mail.ru

Information about the author

Bulavko Olga Aleksandrovna — Dr. Sc. (Economics), Professor, Samara State Economic University, Samara, Russian Federation, Wikigor163@mail.ru

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 159.954
ББК 88.853

И. И. Булычёв

БАЗИСНЫЕ КОНСТАНТЫ ФЕНОМЕНА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТИ

Статья посвящена интеллекту, который качественно определяется как рациональная разумность (сознание). Показано, что такая трактовка релевантна как естественному, так и искусственному интеллекту. Сделан вывод, что на уровне явления интеллект (интеллектуальность) для естественного разума реального человека неразрывно связан с его волей, интуицией, эмоциями, что отличает его от искусственного интеллекта. Сравнительный анализ также показывает, что интеллект человека носит бинарный характер, имеет позитивный и негативный спектры. Зафиксировано, что составные человеческого интеллекта (атрибуты, стороны основного противоречия и структура) также отличны от важнейших элементов искусственного интеллекта.

Ключевые слова: интеллект естественный и искусственный, позитивный и негативный; вопрос/ответ, выбор/контрвыбор; проблема, гипотеза, теория.

I. I. Bulychev

BASIC CONSTANTS THE OF INTELLIGENCE PHENOMENON

The article is devoted to the intellect (intelligence), which is qualitatively defined as rational intelligence (consciousness). It is shown that this interpretation is relevant to both natural and artificial intelligence. It is concluded that, as a phenomenon, intelligence (intellectuality) for the natural mind of a real person is inextricably linked with his will, intuition, emotions, which distinguishes him from artificial intelligence. Comparative analysis also shows that human intelligence is binary in nature, has positive and negative spectra. It is fixed that the components of human intelligence (attributes, sides of the main contradiction and structure) are also different from the most important elements of the artificial intelligence.

Key words: Intellect, natural and artificial, positive and negative; question / answer, choice / counter-choice; problem, hypothesis, theory.

DOI: 10.46726/NOOS.2020.3.89-97

Ссылка для цитирования: Булычёв И. И. Базисные константы феномена интеллектуальности // Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 89—97.

Citation Link: Bulychov, I. I. (2020) Bazisnyye konstanty fenomena intellektual'nosti [Basic constants of the intelligence phenomenon], *Noosfernyye issledovaniya* [Noospheric Studies], vol. 3, pp. 89—97.

© Булычёв И. И., 2020

Ноосферные исследования. 2020. Вып. 3. С. 89—97 •

Природа любого интеллекта, вероятно, заключается в его разумном (рассудочном) характере, а сущность — в рациональности. Этим интеллект отличается от всякого рода нерациональных факторов, например бессознательных, интуитивных и др. Наиболее краткое определение ключевого понятия данной статьи, следовательно, таково: **интеллект суть рациональная разумность (сознание)**. Определение имеет непосредственное отношение к любому интеллекту, как естественному, так и искусственному. Следовательно, сущность интеллекта как рационального фактора во всех его разновидностях едина и дает возможность осуществлять стратегическое предвидение, контроль и управление.

Несколько иначе обстоит дело при рассмотрении интеллекта (интеллектуальности) на уровне явления, где нередко мы сталкиваемся с иррациональным поведением субъектов. Дело в том, что интеллект реального (не абстрактного) человека неразрывно связан с его волей, интуицией и, наконец, с эмоциями. Последние отличают индивида как субъекта, личность от чисто объективных (вещественных, неодушевленных) факторов бытия. Эмоции, в собственном смысле этого слова, появляются на уровне биологической формы движения и фактически предшествуют человеческому субъекту с его интеллектом и сознанием. Специалисты рассматривают эмоции в качестве их синкретической формы, которая, строго говоря, есть форма бессознательная. Эмоция «заинтересованно», «пристрастно» отражает действительность и доводит результаты этого отражения до сведения организма на языке переживаний. Это открывает возможность своеобразных умозаключений о том, как следует себя вести тем животным, у которых еще отсутствуют собственно рациональные (логические, абстрактные) способности.

Эмоции и субъективность (индивидуальность) формируются параллельно, в тесной взаимозависимости и взаимообусловленности. Эмоции — непосредственная основа для формирования человеческого уровня интеллектуальности и разумности (духовности). Более того, в своем сформировавшемся виде эмоции, в определенном смысле, тождественны субъективности (духовности); они во многом и есть собственно субъективность. В свою очередь, субъективность (индивидуальность) — фактор, способствующий эмоциональному росту живых существ.

Тесное переплетение эмоциональных и логических структур отнюдь не приводит к полной утрате их специфики и относительной самостоятельности. Между тем все чаще встречаются прогнозы о том, что, пусть в самом отдаленном будущем, эмоциональная составляющая разумных существ может быть заменена на рассудочную, интеллектуально-рациональную. (В свое время Г. Спенсер утверждал, что в будущем человек утратит эмоциональное отношение к миру). Современные мыслители нередко говорят о том, что интеллект и рациональность («разумность») в предельном варианте способны даже стать врагом субъекта (субъектности) с его эмоциональностью. «Разум, — пишет В. А. Кутырёв, — убивает жизнь в ее зародыше». Складывается впечатление, что «любовь и чувства утратили свою прежнюю роль в истории». Именно эмоциональность как фундаментальное качество субъекта подвергается ныне все более серьезным испытаниям. В частности, «техника соединяет людей информационно и разъединяет эмоционально». «Острые удара обычно направляется против эмоционального начала жизни, так как тут прорываются остатки сопротивления» [4, с. 138—148, 198].

Безусловно, вес рациональности за последнее столетие существенно повысился. От столетия к столетию человек усиливает мощь логического мышления. Этот процесс не лишен противоречий. Чрезмерное развитие одних лишь логических способностей в жизни отдельного индивида способно привести к утрате им ощущения счастья. Эмоции не могут быть полностью заменены или вытеснены рассудком и мышлением, поскольку отсутствие эмоций ведет не только к двигательной пассивности, но и к пассивности мыслительных процессов. Представим себе, говорят специалисты, что шахматиста не волнуют перипетии шахматной игры и не привлекают сопутствующие победе приятные эмоциональные переживания, делающие эту победу желанной. Или же напряженный интеллектуальный труд математика не сопровождают досада и удовлетворенность, негодование и восторг. Едва ли в этом случае шахматы приобрели бы всемирную популярность, а математика достигла бы таких успехов, которые ярко иллюстрируют безграничные возможности конкретного и абстрактного человеческого мышления. Иначе говоря, потеря чувств и эмоциональных способностей равнозначна гибели в человеке всего человеческого, с исчезновением же физиологических эмоций прекращается всякий контакт с окружающим [5, с. 47, 48].

Исследования ученых Принстонского университета свидетельствуют о том, что рациональная мысль, удерживаемая несколькими людьми одновременно и поддержанная их эмоциями, способна оказывать воздействие на физическую реальность. Следовательно, мысль обладает силой не только в идейном (духовном, идеологическом) смысле. Порой она проявляется физически. Мысль, совместно направленная людьми, обладает большей мощью. В 90-е годы прошлого столетия опыты показали, что человеческий разум способен воздействовать на генератор случайных чисел. Этот аппарат выдает нули или единицы. Во время эксперимента операторов просили направить мысль на машину, чтобы генератор выдавал больше единиц или, наоборот, нулей. Результаты, которые выдал генератор случайных чисел, в определенной степени соответствовали желанию операторов, и этот показатель был выше, чем в случае простого совпадения. Когда в опыте участвовали два человека, влияние на генератор случайных чисел усиливалось. Особенно оно было заметно, если между этими людьми существовала эмоциональная связь. Затем данные стали собирать во время групповых мероприятий. Показатели генератора случайных чисел усиливались больше во «время концертов, творческих мероприятий и других эмоциональных событий», чем во время «хаотичных ситуаций или рутинной работы», такой вывод сделал Роджер Нельсон, директор проекта «Глобальное сознание», в котором участвуют ученые со всего мира для изучения силы человеческого интеллекта и сознания [3].

Сегодня все более пристальное внимание привлекают к себе проблемы, связанные с формированием *искусственного интеллекта* (ИИ). Футурологи прогнозируют, что уже в ближайшие годы компьютеры станут еще более искусными в решении различных житейских задач. Вместо того чтобы «ждать» команды от людей, они смогут самостоятельно писать программы и программировать себя в зависимости от условий меняющегося мира [2]. Однако, скорее всего, подобные прогнозы являются завышенными, поскольку искусственные системы подобные задачи в ближайшее время и в будущем решать едва ли смогут. В данной связи появляется немало сообщений о реализации проектов, вызывающих серьезные сомнения. Так, появилось сообщение о том, что гуманоидный робот NICO,

созданный инженерами Йеля, научился узнавать себя в зеркале. Для того чтобы подобное оказалось возможным, роботы должны приобрести самосознание, подобное человеческому. Но это для искусственных систем невозможно в принципе. Как известно, далеко не все животные способны на подобный уровень самосознания (интеллекта) — большинство из них видит в отражении незнакомца [7].

Ныне постоянно множится число разного рода эсхатологических версий, связанных с быстрой эволюцией искусственного интеллекта, роста его мощи и влияния на всю общественную жизнь. По мнению известного писателя-фантаста А. Кларка, уже к 2020 году должны были появиться машины, способные мыслить не хуже человека. «Некоторые сомневаются, сможет ли думающая машина осознать человеческие моральные ценности. Мой ответ: вероятно, сможет. Что касается возможной перспективы войны между мыслящими машинами и людьми, то лично у меня нет сомнений, какая сторона ее начнет» (цит. по: [8]). Однако подобные выводы далеко не бесспорны и отражают распространение очередной волны технопессимизма.

При решении подобных весьма сложных прогностических и футурологических проблем необходимо придерживаться следующей логики. Отличительное свойство человека как субъекта — способность действовать активно и целеустремленно, вырабатывать собственные алгоритмы решения различных когнитивных и практических задач, проявлять эмоциональность. Не менее важна органическая связь живого субъекта со всем природным миром вообще. Сказанное означает, что человек не может быть вытеснен искусственными образованиями, которые не обладают указанными чертами. Следовательно, каким бы мощным и эффективным ни оказался в будущем ИИ, он сам по себе не заменит человека как субъекта. ИИ — это лишь инструмент, способный к безграничному развитию, но не в качестве субъекта, а лишь как одна из важнейших (но не единственная) его функция.

Искусственный интеллект имеет общие и специфические черты с естественным. Важная черта ИИ — его достаточно жесткая алгоритмизированная рациональность, вследствие чего у него всегда есть пределы и ограничения, за которые он не в состоянии выйти. В отличие от ИИ, естественный интеллект не может быть алгоритмизирован полностью из-за неотделимости от субъекта его эмоций и воли. В силу этого между искусственным и человеческим разумом нельзя ставить знак равенства.

Логико-философский алгоритм категории «естественный интеллект» отобразим в таблице 1.

Таблица 1

Логико-философский алгоритм категории «естественный интеллект»

Интеллект		
Атрибуты	Стороны основного противоречия	Структура и ее функции
Вопрос (60 %)	Выбор (50 %)	Проблема (20 %) Гипотеза (30 %)
Ответ (40 %)	Контрвыбор (50 %)	Теория (50 %)

Интеллект есть вопрошающий разум (субъект), т. е. человек, задающий вопросы. Познание предполагает чередование вопросов и ответов. Первенство вопроса над ответом заложено в фундаменте самого понятия интеллекта (познания). Следовательно, *атрибутами*, или способами, какими существует интеллект, выступают вопрос и ответ. Именно в рамках их неразрывной связи работает феномен (человеческой) интеллектуальности. При этом на долю вопроса приходится 60 %, на ответ — 40 % детерминационного веса. Для получения адекватного ответа порой требуются разносторонние познания в науке, философии, искусстве. Но и этого может оказаться недостаточно из-за всегда существующих пробелов в тех или иных фундаментальных знаниях, оценках, образах духовной культуры. Между тем правильно заданный вопрос предопределяет успех в познавательной и иной деятельности.

Динамика взаимодействия между вопросом и ответом создает постоянный парадокс, который формирует основное противоречие интеллекта. Субъект в процессе духовной деятельности отдает приоритет одному из возможных ответов на заданный вопрос, т. е. производит соответствующий *выбор* (гипотезы, теории). Субъект, который выбирает противоположный ответ, тем самым осуществляет иной выбор, который следует обозначить в качестве *контрвыбора*. Их детерминационный вес в системе интеллекта равнозначен, т. е. равняется 50 %.

Структура интеллекта включает в себя следующие три функции: проблему (20 % детерминирующего влияния), гипотезу (30 %) и теорию (50 %).

Проблема — функциональный компонент интеллектуальной деятельности, содержание которого направлено на выявление того, что еще не познано человеком, но что нужно познать. Иначе говоря, это знание о незнании, вопрос, требующий ответа. Проблема есть процесс, включающий два основных момента (этапа движения) — ее постановку и решение. Правильное выведение проблемного знания из предшествующих фактов и обобщений, умение верно поставить проблему — необходимая предпосылка ее успешного решения. «Формулировка проблемы часто более существенна, чем ее разрешение, которое может быть делом лишь математического или экспериментального искусства. Постановка новых вопросов, развитие новых возможностей, рассмотрение старых проблем под новым углом зрения требуют творческого воображения и отражают действительный успех в науке» [9, с. 78].

Гипотеза содержит некоторое предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которого неопределенно и нуждается в доказательстве. Гипотетическое знание носит вероятный (не достоверный) характер и требует проверки и обоснования. Гипотеза плодотворна, если приводит к новым знаниям и методам познания, к объяснению широкого круга явлений. Решающей проверкой истинности гипотезы является, в конечном счете, практика во всех своих формах, но определенную (вспомогательную) роль в доказательстве или опровержении гипотетического знания играет также логический (теоретический) критерий истины.

Проверенная и доказанная гипотеза переходит в разряд достоверных истин и трансформируется в научную или философскую теорию. Термин «теория» означает, что соответствующая научная или философская дисциплина имеет системный и упорядоченный (не хаотичный) характер, а содержащиеся в ней понятия и суждения подчиняются законам логики. Теория призвана описывать, объяснять и предсказывать некоторую область объектов действительности.

Теорию отличают от гипотезы как непроверенного, предположительного знания. Теория — это духовная деятельность; она отличается от деятельности преобразовательно-практической, в основе которой лежит материальная деятельность.

Теория — наиболее развитая форма интеллектуального (научного, философского знания), дающая целостное отображение закономерных и существенных связей определенной области действительности. Примерами этой формы знания являются классическая механика И. Ньютона, эволюционная теория Ч. Дарвина, периодическая система химических элементов, разработанная Д. Менделеевым, и др. Теория непременно базируется на современной для своего времени (диалектической) логике. Последняя вырабатывает устойчивые формы человеческого мышления, которые выступают залогом его правильности и создают предпосылки для формирующихся стандартов научной и философской рациональности.

Между теорией и гипотезой (особенно развернутой и разносторонне аргументированной) не существует абсолютного различия. Напротив, оно (различие) достаточно относительно. Эта относительность нередко приводит к тому, что порой создаются логически привлекательные искусственные, или «кабинетные», теории. Нередко для их создания используется математика [6, кн. 2, с. 10]. Мощь данного инструмента постоянно возрастает, а его применение отнюдь не всегда носит позитивный характер. Сказанное касается не только общественных дисциплин, но и естественных. Математическая формализация, используемая при формировании кабинетных теорий, которые порой не являются даже гипотезами, имеет следствием упрощения, при которых теряется специфика изучаемых явлений. Однако в течение многих десятилетий, а иногда и столетий подобные кабинетные теории рассматриваются в качестве фундаментальных стандартов научного или философского познания. Тем самым они способны направить развитие научного и философского познания по ошибочному пути, во многом впуская растрачивая материальные и интеллектуальные ресурсы общества.

Интеллект по своему содержанию и строению имеет бинарный характер. Иначе говоря, интеллект человека с известной долей условности можно разделить на позитивный и негативный спектры. При этом разделение единого интеллекта индивида на положительный и отрицательный не лишено момента относительности. Каждый из указанных типов интеллекта обладает собственной структурой (табл. 2).

Таблица 2

Типы интеллекта

Позитивный интеллект: структура и функции		
Когнитивная (формирование знаний)	Аксиальная (формирование оценок)	Синтезирующая (формирование интегральных образов)
Негативный интеллект: структура и функции		
Шизофреническая	Пограничная	Аутистическая

Как позитивный, так и негативный типы интеллекта присущи всем людям без исключения, равно как и все шесть составляющих данного феномена. Их значения бывают обычными (низкими), средними и высокими. Человек, который стремится успешно идти по жизни, должен представлять свой психологиче-

ский портрет. Люди имеют идентичную психофизическую структуру. Иначе говоря, в их духовном облике представлены все указанные выше компоненты, но в разных сочетаниях. В справочных изданиях шизофрения, пограничные расстройства личности и аутизм характеризуются, главным образом, с медицинской (специальной, профессиональной) точки зрения. Между тем функции отрицательного спектра интеллекта далеко не обязательно носят характер заболевания. Тяжелые психо-неврологические заболевания начинаются, вероятно, с 43 % негативности любой из указанных функций (за точку отсчета берется весь объем интеллекта (позитивного и негативного), который равняется 100 %).

Перед обществом все более остро встает вопрос о необходимости корректировки интеллектуального наследия новых поколений людей. Разумеется, эта проблема весьма сложна и неоднозначна. С одной стороны, люди с высокими степенями шизофрении, аутизма или фобий представляют определенную опасность и для самих себя, и для общества. Следовательно, таким людям показана медицинская помощь. С другой стороны, вмешательство в геном с благой даже целью (например, подвергнуть корректировке гены-носители шизофрении) может привести к уменьшению количества талантов и гениев. Аналогично и с другими редакциями генома. Такая вот диалектика!

Ученые-шизофреники необходимы как раздражители научной мысли, как авторы необычных гипотез, которые надо или опровергать, или подтверждать — своеобразный локомотив идей. Неслучайно среди них немало лауреатов Нобелевской премии. Однако есть области, где непредсказуемость шизофренического поведения способна привести к губительным последствиям для человеческого общества. В условиях нарастания международной агрессивности, гонки вооружений, когда одни государства диктуют свою волю другим, применяя бесчеловечные методы насилия, когда градус ненависти растет, когда торжествует политика двойных стандартов, всегда найдутся неадекватные люди, контролирующие ядерное и другое оружие массового поражения и желающие его практического использования [6, кн. 2, с. 46, 47]. По-видимому, наименьшие показатели по шизофренической составляющей имеют спортсмены в физических видах спорта, военачальники, а наибольшие — те, кто профессионально занимается по преимуществу интеллектуальной деятельностью.

Для мозга обитателей Земли характерно преобладание зоны тревоги и страха, поэтому нам особенно показана дорожная карта, направленная на купирование излишних и к тому же чаще всего необоснованных фобий. Однако на деле СМИ и другие общественные структуры порой только тем и занимаются, чтобы, напротив, постоянно держать людей в негативном душевном состоянии. Неудивительно, что подобная дорожная карта ведет к разного рода нервно-психическим заболеваниям, которые сами по себе отнюдь не предопределяются строением нашего мозга или других морфологических органов.

Эти проблемы тесно связаны также с растущей агрессивностью населения во всем мире. На жизнь людей серьезное влияние оказывают различные социально-нравственные факторы. Например, достаток (доход) семьи, наличие/отсутствие хронического стресса и многие др. [10, с. 272]. Дело в том, что организм человека эволюционно не приспособлен к длительному стрессу. Между тем в последние десятилетия факторов, которые провоцируют такой стресс, не становится меньше. Совсем наоборот. В связи с этим не утихает дискуссия относительно взаимосвязи социально-нравственных и природно-генетических

факторов феномена агрессивного поведения. Современная политическая и социально-нравственная обстановка лишь обостряет проблему агрессивности. В психологической, этической литературе утвердилась точка зрения на бесперспективность и односторонность инстинктивистской и бихевиористской альтернатив: обе они исходят из догматических предпосылок о безусловном примате природного либо социального в сфере становления человека и жестко монистичны в следовании этим посылкам. Дальнейшее их столкновение ныне не сулит никакого теоретического прогресса [1, с. 34, 35]. Однако сказанное не снимает вопроса о значимости каждой из этих детерминант в процессе жизненной программы личности.

По оценкам ученых, гены на 40—60 % определяют, насколько беззащитным окажется человек перед наркотиками и алкоголем. Оба эти фактора способны свести позитивные нравственные качества личности до минимума. Так, изменения всего лишь в одном гене могут приводить к патологической неспособности сдерживать агрессию. Впрочем, сложные поведенческие паттерны (нравственные мотивы, привычки поведения) — это всегда результат комплексного взаимодействия множества генов, которые могут усиливать, ослаблять или даже нейтрализовать взаимодействие друг друга. Не следует забывать и об обратном влиянии нравственных императивов. Эффект самых «вредных» генетических вариантов может сгладиться в зависимости от условий, в которых живет человек [10, с. 157—163, 198—202, 226, 227].

Психология и педагогика совершают определенную ошибку, когда стремятся обучать детей без учета их генетической предрасположенности к учебе. Целый ряд исследований обнаружили, что примерно на 40—50 % мотивация к обучению зависит от генетических факторов. Специалисты очень удивлены результатами. Они полагали, что социальные факторы, например, учителя и родительское воспитание, влияют на желание учиться гораздо сильнее. Получается, что не стоит торопиться с выводами и винить в отсутствии мотивации у детей педагога или самого ребенка. Интеллектуальные возможности детей могут отличаться в 7—10 раз.

Библиографический список

1. *Гуревич П. С.* Этика. М.: Юрайт, 2013. 516 с.
2. Когда заплачут роботы. URL: <https://proza.ru/2012/11/05/1334> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Коллективное сознание оказывает физическое воздействие на мир. URL: <http://texnomaniya.ru/kollektivnoe-soznanie-okazivaet-fizicheskoe-vozdeystvie-na-mir> (дата обращения: 01.10.2020).
4. *Кутырев В. А.* Естественное и искусственное: борьба миров. Н. Новгород: Изд-во «Нижний Новгород», 1994. 199 с.
5. *Никифоров А. С.* Эмоции в нашей жизни. М.: Сов. Россия, 1974. 272 с.
6. *Победоносцев С. Н.* Информационное поле Вселенной раскрывает свои удивительные секреты. Кн. 1—5. Тамбов: Центр-пресс, 2014—2016.
7. Робот научился узнавать себя в зеркале. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=890610&cid=2161> (дата обращения: 01.10.2020).
8. *Черняк В. З.* История и философия техники. М.: Кнорус, 2014. 572 с.
9. *Эйнштейн А., Инфельд Л.* Эволюция физики. М.: Амфора, 2013. 304 с.
10. *Якутенко И.* Воля и самоконтроль: Как гены и мозг мешают нам бороться с соблазнами. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 456 с.

References

- Gurevich, P. S. (2013) *Etika* [Ethics], Moscow: Yurayt.
- Kutyrev, V. A. (1994) *Yestestvennoye i iskusstvennoye: bor'ba mirov* [Natural and artificial: the struggle of the worlds], Nizhny Novgorod: Izdatel'stvo Nizhniy Novgorod.
- Nikiforov, A. S. (1974) *Emotsii v nashey zhizni* [Emotions in our life], Moscow: Sov. Rossiya.
- Pobedonostsev, S. N. (2014—2016) *Informatsionnoye pole Vselennoy raskryvayet svoi udi-vitel'nyye sekrety* [The information field of the Universe reveals its amazing secrets], kn. 1—5. Tambov: Tsentr-press.
- Chernyak, V. Z. (2014) *Istoriya i filosofiya tekhniki* [History and philosophy of technology], Moscow: Knorus.
- Einstein, A., Infeld, L. (2013) *Evolutsiya fiziki* [Evolution of Physics], Moscow: Amphora.
- Yakutenko, I. (2018) *Volya i samokontrol': Kak geny i mozg meshayut nam borot'sya s soblaznami* [Will and self-control: How genes and the brain prevent us from fighting with temptations], Moscow: Al'pina non-fikshn.

Статья поступила в редакцию 1.10.2020 г.

Сведения об авторе

Булычёв Игорь Ильич — доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Россия, igor-algorithm@mail.ru

Information about the author

Bulychev Igor Ilyich — Dr. of Sc. (Philosophy), Professor, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Russian Federation, igor-algorithm@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Ноосферные исследования», выходящий четыре раза в год, публикует оригинальные статьи в области гуманитаристики, а также материалы, посвященные актуальным проблемам философии, истории, социологии, психологии, образования (обзоры, хронику научной жизни, рецензии). Рекомендуемый объем научной статьи 20—40 тыс. знаков с пробелами; объем обзора, хроники, рецензии 10—20 тыс. знаков). Приветствуется членение статей на смысловые части (разделы). Редакция принимает к рассмотрению ранее не публиковавшиеся материалы, соответствующие специализации журнала, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимостью. Все присланные материалы проходят проверку в системе «Антиплагиат». К публикации принимаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 %.

Материалы принимаются **только в электронном виде** по адресу posnoos@ivanovo.ac.ru или smirnovdg@ivanovo.ac.ru главному редактору журнала Смирнову Дмитрию Григорьевичу в формате RTF. Для аспирантов и соискателей необходим отзыв научного руководителя / консультанта (отсканированный вариант с подписью и с печатью). Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат — А4; поля: верхнее — 2,7 см, левое и правое — 4 см, нижнее — 4,6 см; гарнитура (шрифт) — Times New Roman; кегль — 11; межстрочный интервал — одинарный; абзацный отступ — 1 см.

Присылаемый материал должен содержать следующий контент:

текст статьи, где приводятся фамилия, инициалы автора, название (на русском и английском языках); аннотация, отражающая основное содержание статьи (10—15 строк) и ключевые слова (не более 10) последовательно на русском и английском языках (английская аннотация должна быть содержательнее и объемнее русскоязычного аналога); текст материала и библиографический список (в выходных сведениях обязательно указание издательства и количества страниц, в ссылке на электронный ресурс — даты обращения)¹;

приложение, которое содержит сведения об авторе / авторах (фамилия, имя и отчество, ученая степень и ученое звание, место работы и должность, контактные данные (телефон и электронная почта); фамилию, имя и отчество автора (или же только фамилия и имя), ученую степень и ученое звание, место работы и должность в транслитерации, принятой Библиотекой Конгресса США.

¹ Дополнительные рекомендации: для выделения слов, фрагментов текста можно использовать курсив, подчеркивание (разбивка не допускается); переносы только автоматические; сноски для примечаний постраничные, ставятся автоматически; между инициалами и фамилией ставится непрерывный пробел (shift + ctrl + пробел); при цитировании используются кавычки «», при внутреннем цитировании ставятся “ ”; необходимо соблюдать пунктуационное и графическое отличие «—» (тире: ctrl + alt + минус на правой числовой клавиатуре) от «-» (дефиса); для обозначения промежутка между датами, номерами страниц и т. п. используется «—» (тире); все текстовые примеры на иностранных языках должны быть снабжены русским подстрочником.

Библиографический список к статье должен быть выполнен в двух вариантах. В *первом варианте* («Библиографический список») библиографическое описание источников оформляется в соответствии с российскими ГОСТами 7.1—2003, 7.0.5—2008. В алфавитном порядке указываются только использованные в статье источники (сначала на русском языке, затем на иностранном). Пункты списка, в каждом из которых приводится одна работа, не нумеруются. Ссылки на список даются в тексте статьи в квадратных скобках, где указывается фамилия автора, далее, через запятую, год издания работы и, после двоеточия, страница. *Второй вариант* списка использованной литературы («References») выполняется в латинском алфавите. В References включаются: монографии, статьи, сборники, тезисы, диссертации, авторефераты диссертаций; не включаются: архивы, газеты, указы, постановления, приказы, небольшие интернет-материалы. Для русскоязычных источников (и других источников, изданных во всех алфавитах, кроме латинского) сначала приводится транслитерация названия, затем в квадратных скобках — его перевод на английский язык (в этих случаях транслитерируются и названия издательств). Если описание начинается со статьи или главы, то на английский язык переводятся их названия, а названия журналов и монографий, где они размещаются, только транслитерируются. Названия работ, изданных на латинице, дублируются в двух списках. Порядок источников диктуется латинским алфавитом².

Все рукописи, поступившие в редакцию, проходят независимое рецензирование. Статьи аспирантов и соискателей принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя / консультанта. О поступлении статьи и ее дальнейшем рецензировании ответственный секретарь сообщает авторам по электронной почте³. Если формальные требования к материалам, представленным на публикацию, не выполнены, то статья к публикации не принимается «по формальным признакам» и об этом сообщается автору. Рецензирование проводится конфиденциально для автора рукописи. Для проведения рецензирования рукописей статей в качестве рецензентов могут привлекаться как члены редакционной коллегии журнала, так и высококвалифицированные ученые и специалисты, в том числе из других организаций. Рецензент

² **Монография:** Alekseev, V. P. (1984) *Stanovlenie chelovechestva* [Becoming humanity], Moscow: Politizdat. **Статья в журнале:** Bragin, A. V. (2010) Problema «massy Razuma» I ustojchivost' razvitiya [The problem of the «mass of the Mind» and the stability of development], *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Gumanitarnye nauki»* [Bulletin of the Ivanovo State University. Series: Humanities], no. 2, pp. 59—67. **Статья в сборнике:** Bragin, A. V. (2010) Problema gomeostaticnosti Mira kak organizma [The problem of homeostaticity of the World as an organism], in Okeansky, V. P. (ed.) *Oslovesnennyj kosmos: kul'turologicheskij sbornik* [The socialized space: a culturological collection], Ivanovo; Shuja: Centr krizisologicheskikh issledovanij Shujskogogos. ped. universiteta, pp. 227—237.

³ При наличии отрицательной рецензии рукопись отклоняется с обязательным уведомлением автора о причинах такого решения. Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается. Не допускаются к публикации в научном журнале статьи: содержащие ранее опубликованный материал; содержащие недобросовестные заимствования; представленные без соблюдения правил оформления; авторы которых отказываются от технической доработки публикации; авторы которых не выполняют конструктивные замечания рецензента или аргументировано не опровергают их; представляющие собой отдельные этапы незавершенных исследований.

оценивает: соответствие содержания статьи ее названию; актуальность и новизну рассматриваемой в статье проблемы, обоснованность и продуктивность методов исследования, оригинальность постановки и решения проблемы, значимость полученных выводов, логику и стиль изложения, целесообразность публикации статьи⁴. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются размером портфеля журнала, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи, но не более 6 месяцев. Редколлегия имеет право на собственное редактирование присланной рукописи без ущерба для ее содержания и авторского стиля. Редколлегия журнала не хранит и не возвращает рукописи, не принятые к печати. Рукописи, принятые к публикации, не возвращаются. Редакция не вступает с авторами в содержательное обсуждение статей, переписку по методике написания и оформления научных статей и не занимается доведением статей до необходимого научно-методического или технического уровня.

Редакция журнала руководствуется рекомендациями Международного комитета по публикационной этике (COPE). В соответствии с этим сформированы следующие этические правила сотрудничества редколлегии и авторов.

Для авторов: авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации, а также за сведения о себе; подтверждают, что материалы публикуются впервые, не представлены в другие журналы, не содержат плагиат; все лица, внесшие значительный вклад в создание статьи, указаны как соавторы. Авторы имеют право использовать материалы журнала в их последующих публикациях при условии, что будет сделана соответствующая ссылка.

Для редколлегии: журнал не сотрудничает с посредническими организациями и работает напрямую с авторами. В работе с ними редколлегия соблюдает принципы корпоративной этики; редакция журнала оценивает интеллектуальное содержание рукописей вне зависимости от расы, пола, гендерной идентичности, сексуальной ориентации, религиозных взглядов, происхождения, гражданства или политических предпочтений авторов; неопубликованные данные, полученные из представленных к рассмотрению рукописей, не могут быть использованы членами редколлегии в личных исследованиях без письменного согласия автора(ов); если публикация статьи повлекла нарушение чьих-либо авторских прав или общепринятых норм научной этики, то редакция журнала вправе изъять опубликованную статью.

Для рецензента: рецензент обязан давать объективную оценку, ясно и аргументировано выражать свое мнение; рецензентам следует выявлять значимые опубликованные работы, соответствующие теме и не включенные в библиографию к рукописи. Рецензент должен также обращать внимание главного редактора на обнаружение существенного сходства или совпадения между рассматриваемой рукописью и любой другой опубликованной работой, находящейся в сфере научной компетенции рецензента; рецензенты не должны участвовать в рассмотрении рукописей в случае наличия конфликтов интересов вследствие конкурентных, совместных и других взаимодействий и отношений с любым из авторов, компаниями или другими организациями, связанными с представленной работой.

⁴ Копии рецензий направляются в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию соответствующего запроса.

НООСФЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Российский научный журнал

2020. Вып. 3

Директор издательства *Л. В. Михеева*
Корректор *В. А. Киселева*
Технический редактор *И. С. Сибирева*

Подписано в печать 10.12.2020 г.
Формат $70 \times 108^{1/16}$. Уч.-изд. л. 7,5.

Издательство «Ивановский государственный университет»

✉ 153025 Иваново, ул. Ермака, 39 ☎ (4932) 93-43-41

E-mail: publisher@ivanovo.ac.ru

Noospheric Studies

ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



TOPIC OF THE ISSUE

RUSSIAN REGIONAL UNIVERSITY