

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 140.8+37.014

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42

СМЫСЛ ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ ИЛИ ОКАЗАНИЕ УСЛУГ?

В. Е. Лёвкин¹, А. О. Лёвкина²,
Е. Л. Доценко³, Л. М. Волосникова⁴

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.

*E-mail: ¹v@orgpsiholog.com; ²anastasia@orgpsiholog.com;
³dotsenko_e@bk.ru; ⁴l.m.volosnikova@utmn.ru*

Аннотация. Введение. Развернувшийся в последние годы дискурс о кризисе образования и обострившийся спор о его сущности и роли в развитии человека и культуры в целом обусловили необходимость научного определения смысла современного образования. В дискуссионной и теоретической по характеру статье данный вопрос исследуется в ракурсе актуальной тенденции – отнесения образования к сфере услуг.

Цель работы состояла в научном обосновании нерелевантности представлений об образовании как о «коммерческой услуге» и обсуждении последствий подобной интерпретации.

Методология и методики. Исследование выполнялось на базе метасистемного подхода, позволяющего рассматривать образование как систему в ряду других социальных институтов и структур и как элемент системы большего порядка. Изучение феномена «образовательные услуги» проводилось посредством логико-смыслового анализа, герменевтического метода и синтеза мнений представителей разных гуманитарных наук. Для аргументации собственной позиции авторы использовали процедуру разделения «парадигм социоконструирования» (как совокупности принципов познания и преобразования социальной реальности), из которых логически выводятся разные дефиниции общества, определения сущности и роли образования.

Результаты. Концепт «образовательные услуги» проанализирован как речевой шаблон, способ мышления, юридическое понятие, призыв к изменению социальной практики и как вероятный проект. Выявлена негативно влияющая на результаты образования концептуальная, смысловая подмена: смысл извлечения прибыли занял место смысла совершенствования личности и обеспечения долгосрочной жизнеспособности и развития всего общества. Показано, что данная

подмена – закономерное следствие выхода рыночных законов за рамки социального контроля, в частности их полуполюгитимного распространения на сферу образования, являющегося общественно значимым благом.

Научная новизна. Доказывается, что закрепившееся в современном дискурсе выражение «образовательные услуги» способствует деструктивным трансформациям менталитета граждан и социального пространства. Услуги и образование охарактеризованы по комплексу критериев: предмет деятельности, ее характер, роль акцептора продукта деятельности, особенности методов деятельности, результат (цель) деятельности и оценка качества. Сделан вывод о том, что сфера услуг и образование – это области совместной конструктивной деятельности людей, имеющие принципиальные различия.

Практическая значимость. Полученные результаты позволяют целенаправленно корректировать процессы концептуального управления сферой образования.

Ключевые слова: образование, проблемы образования, кризисные процессы в образовании, управление образованием, образовательные услуги, нарушение логического закона тождества, ценностно-смысловые процессы, правовые основы образования, социальная практика, архетипы, государственная безопасность.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00373 А «Академическая мобильность студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях трансформации высшего образования». Авторы выражают глубокую признательность анонимным рецензентам и выпускающему редактору журнала «Образование и наука» В. А. Маминой за помощь в подготовке статьи.

Для цитирования: Лёвкин В. Е., Лёвкина А. О., Доценко Е. А., Волосникова Л. М. Смысл образования: развитие или оказание услуг? // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 4. С. 9–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42

THE IDEA OF EDUCATION: DEVELOPMENT OR SERVICE DELIVERY?

V. E. Ljovkin¹, A. O. Ljovkina²,
E. L. Docenko³, L. M. Volosnikova⁴

Tyumen State University, Tyumen, Russia.

*E-mail: ¹v@orgpsiholog.com; ²anastasia@orgpsiholog.com;
³dotsenko_e@bk.ru; ⁴l.m.volosnikova@utmn.ru*

Abstract. Introduction. In recent years, the debates over the education crisis, its essence and the role in the development of a person and culture in general

have underlined the need to scientifically define the concept of modern education. The present article is debatable and theoretical; therefore, it explores the idea of education from the perspective of the current trend – the classification of education as a service sector.

The *aim* of the article is to scientifically justify irrelevance of the ideas of education as a “commercial service” through the discussion of consequences of such an interpretation.

Methodology and research methods. The research methodology is based on a meta-systemic approach, which allows us to consider education as the system in a number of other social institutes and structures and as an element of a larger system. The logical-semantic analysis, hermeneutic method and synthesis of the views among the representatives in the field of the humanities were used to study the phenomenon of “educational services”. To determine own position, the authors of the present article used the procedure of separating “social construction paradigms” (as a set of principles of knowledge and transformation of social reality), which make it possible to give diverse definitions of society and to introduce the concepts of the essence and the role of education.

Results. The concept of “educational services” is analysed as a speech template, a way of thinking, a legal concept, a call to changing social practice and a probable project. The authors reveal a conceptual, semantic substitution, which negatively affects the result of the educational process: the meaning of profit has taken the place of the sense of personal development and social long-term viability and development of society. It is demonstrated that this semantic substitution is a natural consequence of the market laws, going beyond the social control, in particular, their semi-legitimate expansion into the sphere of education, which is a significant public good.

Scientific novelty. It is proved that an established expression “educational services” in modern discourse contributes to destructive transformations of the citizens’ mentality and social space. The concepts of “service” and “education” are characterised according to a set of the following criteria: a subject of activity, its nature, a recipient role, specificity of the methods of activity, its result (or its goal) and quality assessment. It is concluded that the sectors of service and education can be characterised as joint constructive human activities, but they are fundamentally different activities.

Practical significance. The obtained results could be applied to provide purposeful adjustment processes for conceptual management of the education sector.

Keywords: education, problems of education, education crisis, education management, educational services, violation of the law of identity, semantic value processes, legal foundations of education, social practice, archetypes, state security.

Acknowledgments. The present research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research in the framework of the

research project No. 19-013-00373 A “Academic Mobility of Students with Disabilities in the Context of the Transformation of Higher Education”. The authors are deeply grateful to the anonymous reviewers and to the Managing Editor of the Education and Science Journal, V. A. Mamina, for their assistance in preparing the article.

For citation: Ljovkin V. E., Ljovkina A. O., Docenko E. L., Volosnikova L. M. The idea of education: Development or service delivery? *The Education and Science Journal*. 2020; 4 (22): 9–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-4-9-42

Введение

Многогранный кризис образования в современном мире, являющийся частью общего цивилизационного кризиса, неоднократно обсуждался в философских и методологических публикациях (см. например, [1–5]). От того, какой путь будет избран для выхода из этого кризиса, без преувеличения, зависит будущее всего общества. Определить направление реконструкции сферы образования можно только хорошо понимая его (образования) смысл и разобравшись в том, кому или чему оно служит. К ключевым и вместе с тем малоизученным вопросам относится правомерность интерпретации образования как «коммерческой услуги», хотя именно в этом аспекте кризисные явления обнаруживают себя наиболее отчетливо. Цель данной статьи состоит в научном осмыслении релевантности подобных представлений об образовании и их последствий.

Образование – сложная система, тесно взаимосвязанная со всеми другими социальными системами, а также системообразующий элемент культуры и социальной реальности в целом. Поэтому при определении сути и назначения образования как части системы большего порядка необходим метасистемный подход.

Инициировав исследование по выяснению различий между услугами и образованием, мы обратились к логико-смысловому анализу содержания этих феноменов как видов деятельности по следующим критериям: предмет деятельности, ее характер, роль акцептора продукта деятельности, особенности методов деятельности, ее сущность, результат (цель) и оценка его качества. Данные критерии легли в основу принципов отбора источников на теоретическом этапе работы. Метод герменевтического истолкования дал возможность рассмотреть обсуждаемые феномены как тексты (в широком смысле), к которым приложим логико-смысловой анализ. Ценностная позиция (гуманистический подход) позволила в итоге с помощью процедуры разделения «парадигм социоконструирования» (как

совокупностей принципов познания и преобразования социальной реальности) ответить на вопрос, ради чего существует образование.

Перемены в российском высшем образовании в значительной степени обусловлены тем, что, несмотря на различие в декларируемых университетами миссиях, неоспорима тенденция санкционированной государством унификации норм качества подготовки студентов и критериев эффективности деятельности вузов для приведения их в соответствие мировым требованиям [6]. При этом становятся иными и отношения администрации высших учреждений с преподавателями. Между тем поколения педагогов, так же как и их методы и стили работы, меняются на порядок медленнее, чем поколения студентов. Данная проблема выступает одним из катализаторов кризиса и имеет общемировой характер.

Что объединяет страны, в которых фиксируются несомненные симптомы кризиса образования, и страны, где этих симптомов пока не наблюдается? При беглом взгляде, первое роднит капиталистическая форма хозяйствования. Но во многих странах Европы, да и в молодой по сравнению с ними Америке, история капитализма существенно продолжительнее обсуждаемого процесса. Более того, лучшие университеты стали таковыми именно в капиталистическую эпоху. Значит, прямой связи между укладом и кризисом высшей школы нет или эта связь проявилась лишь на современном этапе капитализма.

Вместе с тем имеется *объективный признак* кризиса – превращение образования¹ в услугу². Так, в России по мере перехода к рыночной экономике и распространения платного образования выражение «образовательные услуги» начало употребляться довольно активно и закрепилось в деловом, профессиональном и даже бытовом дискурсе. В первом приближении это выглядит как дань социально-экономическим реформам. Но так ли это? Может быть, образование действительно переквалифицировалось в разряд услуг?

¹ Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст. 2 ФЗ-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»).

² Услуга – предпринимательская деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других лиц, за исключением деятельности, осуществляемой на основе трудовых правоотношений (ст. 2 ФЗ-157 от 13.10.1995 «О государственном регулировании внешнеторговой деятельности»).

В качестве дискуссионных гипотез мы выдвинули следующие тезисы:

- образование и услуги – разные сферы деятельности;
- превращение образования в сферу услуг препятствует развитию отдельной личности и общества в целом.

Проверка предположений производилась с опорой на логико-смысловой анализ, в рамках которого понятие «образовательные услуги» было рассмотрено как речевой шаблон, способ мышления, юридическое понятие, призыв к изменению социальной практики и вероятный проект.

Теоретический анализ концепта «образовательные услуги»

1. «Образовательные услуги» в пространстве значений

Как *речевой шаблон* концепт «образовательные услуги» раскрывается в сравнении. Можно ли считать услугами, например, заботу родителей о детях? Ясно, что нет. Ситуация, когда такую заботу начинают называть услугой, свидетельствует либо о серьезных нарушениях в отношениях между детьми и родителями, либо о глубоких моральных деформациях. В этом свете «образовательная услуга» тоже может быть расценена как признак нарушения или деформации.

Однако для обыденного сознания эта аналогия может быть неочевидна. Чтобы соотношение было более корректным, нужна третья точка сопоставления. Для этого подойдет практика психологического консультирования. В чем ее суть? Психолог *помогает* клиенту в решении проблемы или *оказывает услугу*? Если помогает, то брать деньги было бы «неудобно» – за помощь не платят! Если же это профессиональная услуга, то, разумеется, она должна оплачиваться, хотя тогда несколько развеивается романтика и очарование работы с душой (личностью).

Услуга предполагает наличие запроса, квалифицированное его удовлетворение и оплату. Сравним три вида услуг – родительские, образовательные и психологическое консультирование – по данным критериям.

Критерий «запрос». Клиент приходит к психологу с готовым запросом (который часто приходится уточнять, а то и переформулировать) и ведет себя как потребитель, обычно знающий, чего он ожидает от специалиста, к которому обратился. Студент же в момент обучения еще не готов предъявить квалифицированный запрос: для этого ему надо иметь экспертный опыт состоявшегося профессионала, каковым он пока не обладает. Ребенок также не предъявляет запроса на уход и заботу – он их просто получает.

Критерий «квалификация». Психолог обладает квалификацией – знаниями и умением проводить процедуры; он использует их для того, чтобы клиент получил (по возможности самостоятельно) доступ к недостающим ему ресурсам – обнаружил потенциал для решения собственной проблемы. Преподаватель тоже задействует свою квалификацию, чтобы студент приобрел (опять-таки по возможности сам) необходимые ему профессиональные знания и навыки (т. е. ресурсы). И у родителя есть определенная квалификация, перенятая им от своих родителей и направленная на то, чтобы ребенок (насколько возможно, самостоятельно) обрел и смог пополнять (развивать) запас ресурсов для взрослой жизни.

Критерий «оплата». Клиент платит консультанту за то, что (а) тот вник в проблему (категоризировал ее в системе профессиональных понятий), (б) подобрал действенные процедуры и (в) поддержал (сопроводил) действия клиента. Ребенок ни за что не платит (с него и не требуют), правда, он как бы «берет в долг» заботу о нем, которую, повзрослев, вернет родителям или своим детям (моральные обязательства). Рядовой студент лишь в общих чертах понимает, за что следует платить деньгами, а что из получаемого надо будет «вернуть» обществу.

Как видим, родитель, преподаватель и психолог-консультант функционально находятся в одной точке – в позиции помощников, выполняющих роль актуализаторов. Студент же, как развиваемый, сопровождаемый педагогом обучающийся, формально занимает промежуточное положение между ребенком и клиентом. Поэтому слово «услуга» (не вполне уместное даже для психологического консультирования) в пространстве смыслов оказывается *чуждо в применении к образованию*. Наложение подобного анализа, например, на «медицинские услуги», тоже будет впечатляющим (спасать ли..., лечить ли..., выполнять процедуры...).

Таким образом, в повседневном словоупотреблении выражение «образовательные услуги» расположено в той части смыслового пространства массового сознания, которое характеризуется отчужденностью товарных отношений, незрелостью позиции потребителя и дискриминацией позиции преподавателя.

2. Анализ подмены: труд, земля, деньги и образование

С точки зрения *способа мышления* выражение «образовательные услуги» является смысловой подменой.

Философ Дж. Дьюи связывал образование с процессом мышления и рефлексии, освобождающим человека от стереотипных схем мышления, инстинктов и традиций [7]. В образовательном процессе Дьюи акцентиро-

вал умение сомневаться, задавать вопросы, с правильной формулировки которых начинается решение проблем и зависит дальнейший выбор необходимых инструментов и методов для этого решения [8]. Современная критика идей Дж. Дьюи касается в основном утверждения о превалировании состояния «присутствия в опыте» над состоянием «присутствия в знании», т. е. предопределения осознанности и рефлексии опытом [9]. Однако, по большому счету, выводы Дьюи о необходимости прогрессивного социоконструирования («присутствия в опыте») и «базового искусства образования в обществе» («присутствия в знании») в целях повышения уровня осознанности [10, с. 316] не встречают каких-либо возражений.

В. Франкл основную задачу образования видел «в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. Сегодня образование не может оставаться в русле традиции, оно должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения» [11, с. 295]. И современные эксперты высшей школы подчеркивают: «В университетах будет расти спрос на творчество, на обоснование нового» [12, с. 217]. В дискуссиях о роли образования речь, главным образом, идет о развитии критического, творческого мышления, смысловой сферы личности и обоснованном социоконструировании, создании общества процветания – без нищеты и войн, долгов и насилия, согласно формулировке Ж. Фреско [13].

Известный американский философ, профессор права и этики г-жа М. Нуссбаум, проводя границу между демократическим «образованием для людей» и «образованием для прибыли», приходит к выводу, что сегодняшний кризис этой социальной сферы обусловлен превалированием в ней последнего типа [14]. Если «образование для людей» направлено на развитие трех ключевых способностей: критического мышления, способности понимать и выходить за рамки ограничивающих схем мышления и способности к эмпатии, то «образование для прибыли» подразумевает тренинг специальных навыков для обеспечения экономического роста определенной группы, компании или страны [Там же]. Первый тип соотносим с образованием «сократовского типа», фокусирующимся на законах мышления, логики, на гуманистических ценностях, тогда как второй представляет собой «софистический тип», редуцирующий схемы мышления до их соответствия схемам текущей социально-экономической системы [15]. В средние века указанное разграничение было более чем оправданным. Первый тип образования был представлен в университетах, второй – в системе цеховой подготовки в ремесленных мастерских. Манифесты М. Нуссбаум и ее последователей о современном образовании ста-

вят перед общественностью важные вопросы: для кого сегодняшнее образование? Каким и чьим целям оно служит? Как необходимо организовать работу институтов образования, чтобы ориентировать ее на служение гуманистическим ценностям, вне зависимости от превалярования в обществе гуманитарных или технических наук?

К. Поланьи в середине XX века обозначил проблему *подмены смыслов* в человеческой деятельности, в частности деструктивных последствий некорректного приписывания характеристик «товара» феноменам, по своей сути товарами не являющимися: труду, земле и деньгам – т. е. тому, что произведено для продажи или обмена. Труд – деятельность, неразрывно связанная с человеческой жизнью (жизнь не создана для продажи) и с разными аспектами человеческого развития; земля не может производиться человеком (планета не создана людьми), а деньги – это лишь принятые в той или иной банковской системе знаки покупательной силы (предназначенные для обмена товарами, представляющие товары, но ими не являющиеся). Любая характеристика труда, денег или земли как товара фиктивна. Но именно благодаря этой фикции существуют реальные рынки земли, денег, труда с реальным спросом, предложением и применимыми к ним законами рыночного саморегулирования [16, с. 15–16].

Подмена смысла эксплуатируется с целью извлечения прибыли. Подобно тому как труд, деньги и земля не могут быть товарами без потери своего смысла и назначения, так же и образование не может быть отнесено к категории услуг без потери своего смысла и назначения – развития культуры посредством развития человека, человеческих отношений и технологий. И так же, как с целью извлечения прибыли была осуществлена смысловая подмена в отношении труда, денег и земли, происходит подмена смысла образования смыслом услуг. Труд, земля, деньги и образование по сути не товары и не услуги. Следовательно, и рынки труда, земли, денег, образования – это фикции, воплотившиеся антигуманные попытки применить механизмы рынка с целью извлечения прибыли там, где они, эти рыночные механизмы, как методы структурирования деятельности целиком и полностью *не соответствуют предметам деятельности*. Такая смысловая подмена по своим последствиям оказывается крайне деструктивной для развития человека и общества в целом [17, 18]. На языке формальной логики подмена смысла относится к категории нарушений закона тождества – главного закона формальной логики.

Разрушительность принципов саморегулируемости рыночной экономики К. Поланьи усматривает в *выходе рыночных законов за рамки социального контроля*, тогда как все предыдущие экономические системы бы-

ли лишь частью более широкой социальной системы общества. Указанная ученым смысловая подмена нарушает естественную логику существования и развития экономических систем для социума, превращая его в экспериментальное сырье для саморегулируемой экономической системы [16, с. 15–16]. И слово «саморегулируемая» в отношении экономики теперь следует писать в кавычках, поскольку доказаны факты финансиализации экономики [19, 20] и сверхконцентрации капитала (всего 147 транснациональных корпораций владеют почти половиной всех мировых богатств) [21]. С учетом данных обстоятельств вопросы М. Нуссбаум «для кого сегодняшнее образование?» и «каким и чьим целям оно служит?» приобретают особое значение.

Труды Дж. Агамбена, как и работы К. Поланьи, рассматривающие образование, способ устройства общества и гуманистические ценности в тесной связке, способствовали развитию критических взглядов на операционализацию сегодняшнего образования как движения к заданным целям с помощью заданных средств, процесс которого якобы может быть управляем, измерим, оптимизирован и товаризован в экономике знаний [22] как процесс предоставления услуг.

А. Гуилхерме подчеркивает важную роль межличностного общения в образовании, указывая, что учебный процесс погружен в контекст межличностных взаимодействий и его важно отличать от простой передачи сведений, которая может быть и обезличенной, и высоко операционализированной, и автоматизированной, и включенной в товарно-денежные отношения [23].

3. Правовое поле услуг по обучению

В юридическом научном дискурсе идут дебаты об отраслевой/ административной/ гражданско-правовой/ комплексно-правовой принадлежности «образовательной услуги» и ее природы, определяемой в разных источниках как договор/ обязательство/ деятельность/ действия/ процесс передачи знаний, умений, навыков/ результат [24].

С. В. Куров под образовательной услугой понимает «организованную, целенаправленную, устойчивую деятельность (действия), осуществляемую одним или несколькими субъектами (преподавателем, педагогом или коллективом педагогов) посредством коммуникативных средств (личного, непосредственного взаимодействия с другим субъектом – обучающимся) по передаче знаний, формированию умений, навыков, оказанию воздействий, формирующих личность человека, гражданина путем организации и управления его учебной деятельности (действий)» (курсив наш. – В. Л., А. Л., Е. Д., Л. В.) [25, с. 50].

Статья 779 Гражданского кодекса Российской Федерации выделяет среди гражданско-правовых услуг «услуги по обучению»¹ и определяет возмездное оказание услуг как двустороннее обязательство: исполнителя по заданию заказчика совершить определенные действия или осуществить определенную деятельность, а заказчика – оплатить эти услуги.

Первый постсоветский Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 определил *образование как конституционное право, процесс и результат*. В трактовке нет коннотации услуги: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом. Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации».

Далее, статья 5 установила государственные гарантии бесплатности всех уровней профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Наконец, закон «Об образовании» 1992 г. впервые в истории России утвердил принцип академической автономии вузов, в том числе финансово-экономическую автономию в предоставлении услуг, а статьи 41 и 45 закрепили право учреждений среднего и высшего профессионального образования заключать договоры с физическими и (или) юридическими лицами о платном обучении по основным и дополнительным программам.

Сопоставляя положения Закона об образовании и отменившего его ФЗ-273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», отметим сохранение базовых принципов в последнем документе:

- образование интерпретируется не как услуга, а как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся *общественно значимым благом* и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства»;
- закрепляются и расширяются автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников

¹ Подчеркнем, что объем категории «образование» намного шире объема понятия «обучение».

и обучающихся, но при этом в правовой статус обучающегося роль заказчика и потребителя не вводится (ст. 33 и 50).

Новеллами законодательства 2012 г. являются введение принципа государственной политики в сфере образования: «сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования», понятие государственных и муниципальных образовательных услуг и законодательная дефиниция платных услуг, представляющих собой «осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об оказании платных образовательных услуг» (ст. 101)¹.

С 2001 г. в России правила оказания платных образовательных услуг регулируются постановлениями правительства РФ². Последняя версия конструкции договора о платных образовательных услугах, его определение, права и ответственность заказчика и исполнителя установлены постановлением «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» от 15.08.2013 № 706. Понятиями, используемыми в документе, являются «заказчик» (в версии 2001 г. использовано понятие «потребитель») – физическое и (или) юридическое лицо, имеющее намерение заказать либо заказывающее платные образовательные услуги для себя или иных лиц на основании договора; «исполнитель» – организация, осуществляющая образовательную деятельность и предоставляющая платные услуги обучающемуся (к ней приравниваются индивидуальные предприниматели, занимающиеся образовательной деятельностью); «недостаток платных образовательных услуг» – несоответствие их обязательным требованиям, предусмотренным законом, или условиям договора, или целям, для которых эти услуги используются либо о которых исполнитель был извещен при заключении договора, в том числе оказание их не в полном объеме, предусмотренном образовательными программами (их частью); «обучающийся» – физическое лицо, осваивающее образовательную программу; «платные образовательные услуги» – осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и/ или юри-

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017).

² Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 5 июля 2001 г. № 505; О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства РФ от 5 июля 2001 г. № 505: постановление Правительства РФ от 1 апреля 2003 г. № 181; О внесении изменений в Правила оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 28 декабря 2005 г. № 815; О внесении изменений в Правила оказания платных образовательных услуг: постановление Правительства РФ от 15 сентября 2008 г. № 682.

дических лиц по договорам об образовании, заключаемым при приеме на обучение; «существенный недостаток платных образовательных услуг» – неустранимый недостаток, в том числе из-за несоразмерных расходов или затрат времени, и др.

Таким образом, возмездные услуги по обучению – предмет регулирования гражданского, административного, налогового и образовательного права с 1992 г. Однако при этом до сих пор отсутствует единая дефиниция образовательной услуги. Кроме того, обнаруживается некая непоследовательность: с одной стороны, российское законодательство создает правовые условия, ускорившие процессы коммерциализации и консьюмеризации образования, а с другой – стремится противостоять этим же процессам.

4. Что общего между образованием и защитой граждан от разбойного нападения?

Как *призыв к изменению социальной практики* оказание «образовательных услуг» в современном дискурсе способствует фатальным изменениям в общественной действительности.

Со стороны студентов фраза: «Я же заплатил...» – выражает ожидания Потребителя, но не Учащегося. Когда студент рассматривает образование в контексте получения услуги, он априори занимает *пассивную* позицию потребителя («едока»), а преподаватель обязан изловчиться и вместить в «клиента» необходимые знания и умения («накормить»). Студент начинает думать, что у него есть основания не только для оценки содержания деятельности преподавателя (не его квалификации, а «услуги», причем понимаемой, скорее, как услужливость), но даже того, как тому следует оценивать деятельность студента (например, на экзамене: «Я же достаточно наговорил по билету, хотя бы на тройку!»). Многие преподаватели сталкивались с пренебрежительным и часто инфантильным отношением формально студентов, а по сути – покупателей: деньги уплачены, извольте плясать!

Любой преподаватель подтвердит, что обрести знания и умения учащийся может только находясь в *активной* роли. Педагог готов помочь ученику в развитии, но не имеет возможности выполнить образовательный труд *вместо* своего ученика. Если услуга – полезная работа, выполняющаяся за заказчика, то образование – это содействие человеку в его развитии, которое принципиально не может быть осуществлено за человека.

Результаты международного опроса преподавателей университетов Великобритании, Франции и России показали, что выраженная тенден-

ция к коммерциализации образования приводит к этическим проблемам: «Одной из вещей, которая действительно меняется в последние несколько лет, является коммерциализация университетов. ... Мы оказываемся в невероятно сложной этической позиции в плане отношения к студентам, и я чувствую себя очень неудобно, когда он [студент] не сдал тест, который получил на экзамене» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет, Великобритания) [26, с. 69].

Со стороны вуза требование к кафедрам поднять наборы до норм, «обеспечивающих рентабельность групп», предполагают некие действия профессорско-преподавательского состава. И мотивация соответствующая: «останетесь без нагрузки» (читай: «без средств к существованию»). Вообразим, что от каменщика требуют рекламировать квартиры в построенных им домах, аргументируя тем, что если квартиры не будут проданы, то ему (каменщику) нечем будет платить заработную плату. Такой практики нет, поскольку вряд ли рабочий способен квалифицированно рекламировать конечный продукт – это следует поручать профессионалам другого рода. Хотя уж застройщики-то рады были бы сэкономить на маркетинговых отделах, а тем более на рекламе! Если преподавателям вузов вменяют в обязанность рекламировать свои вузы, значит, мы движемся в сторону катастрофы, размах которой еще предстоит осмыслить.

В статье «Медленная смерть университета» известный английский философ и литературовед Т. Иглтон пишет: «Обучение молодых людей, как и защиту их от серийных убийц, следует рассматривать в качестве социальной ответственности, а не как повод для получения прибыли» [27]. Смысловое сравнение показывает, что образование, как и защита граждан от разбоя, – общественная задача, решать которую призвано государство как агентство, которому остальная часть общества делегировала функцию управления общими ресурсами. А пропагандистски настойчиво продвигаемые «образовательные услуги» де-факто оказываются призывом отстранить общество от функции быть Заказчиком на качество новых поколений граждан и новую цивилизацию – т. е. от функции общественного самосовершенствования. Государство при этом низводится до уровня Продавца (в лице министерства), предоставляющего услугу даже не своим гражданам, а бизнесу – организуя производство «человеческого капитала» под его задачи и одновременно поощряя инфантильность граждан.

Часто озвучиваются и две другие сходные между собой позиции: «Преподаватели (при бюджетном финансировании) оказывают услугу не студенту, а государству» и «Преподаватели оказывают услугу не студентам, а их родителям (когда платят родители)». С такими утверждениями

можно было бы согласиться, если бы студенты были не живыми субъектами со свободной волей, а, например, роботами, принадлежащими государству (или родителям), и не имели бы ни прав, ни своих целей. Но студенты – не роботы и, разумеется, не рабы, чтобы оформляться (образовываться) в соответствии с заказом власти имущих, хотя они в подавляющем большинстве еще не совсем состоявшиеся личности, способные осознанно самостоятельно развиваться и оценивать вектор и качество этого развития.

5. Почему же все-таки не услуга?

Как *вероятный проект* формула «образовательные услуги» предполагает, что в социальной практике на уровне архетипов должен существовать жесткий рыночный сценарий¹:

- Потребитель-студент заказывает Услугу-товар (содержание и форму профессиональной подготовки) наемному Исполнителю: профессору, доценту... вузу;

- Исполнитель обязан предоставить Услугу в объеме и качестве, определяемом Потребителем (клиент всегда прав!);

- отклонения от ожиданий Потребителя (не тому или не так учат) предусматривают санкции, применяемые к Исполнителю...

Подмена сути образования становится очевидной, если ее операционализировать (пошагово описать) в виде такого сценария. Если же «образовательные услуги» считать лишь нейтральным эвфемизмом, то подмена маскируется и выглядит почти невинно. Демаскировка может быть выполнена с помощью анализа по нескольким переменным.

Переменная «оценка качества». В отличие от оценки качества услуг, оценка качества образования не может осуществляться по критерию заранее сформированных ожиданий «клиента». Основываясь на философии интерсубъектности и этике ответственности Э. Левинанса и М. Бубера, А. Фулфорд приходит к выводу о несостоятельности видения университета как места, где вообще могут оправдаться чьи-либо ожидания (как это происходит в сфере услуг), и определяет *образование как пространство диалога и столкновения с неожиданным, неизвестным* [28]. И. Мундей, продолжая эту мысль, указывает на значимость неожиданного и непредвиденного результата образования для его субъекта. Учебный процесс нередко совсем не связан с удовлетворением или удовольствием, которые

¹ Ср. с понятиями из постановления Правительства РФ от 15.08.2013 № 706 (см. выше рубрику 3).

характерны для получения услуги: «Испуг и тревога могут быть важными показателями глубокого образовательного опыта» [29, с. 56].

Несмотря на то, что категория качества в широком смысле применима к любой сфере человеческой деятельности, подходы к оценке качества услуги и качества образования принципиально разнятся:

- различны роли акцепторов продукта / результата деятельности: образование предполагает волю, осознанность, обязательное вовлеченное участие, активную роль его субъекта в этом процессе [30], тогда как в сфере услуг наиболее важно точно удовлетворить желание клиента, занимающего пассивную позицию. В процессе образования уровень осознанности повышается [11], в соответствии с ним корректируются имеющиеся и формируются новые мотивы – воспитывается личность. Говоря о развитии личности и социума посредством образования, В. И. Загвязинский подчеркивает: «Говорить об образовании без воспитания (как бы не именовался этот важнейший компонент образования) вряд ли возможно» [31, с. 17];

- качество услуги может быть оценено потребителем моментально по объективным параметрам (прочность, эластичность, размер, вес и др.) и субъективным характеристикам (степень соответствия ожиданиям). Качество же образования, как правило, не может быть полноценно осознано его субъектом в момент обучения, так как восприятие этого качества зависит от уровня подготовки, мотивации к познанию и глубины понимания знаний самим субъектом образования, от содержания профессионально решаемых в данный момент задач;

- высшая цель образования есть гуманистическое просвещение, установление ориентира общечеловеческих ценностей в диалоге [32], позволяющее развивать цивилизацию; а цель предоставления услуг – прибыль.

Переменная *«удовлетворяемые потребности»*. Услуга – это процесс предоставления того, что *удовлетворяет уже имеющиеся потребности* человека. Ясно, например, какие потребности удовлетворяют услуги автомойки, гостиницы, авиаперевозчика, юриста, переводчика и т. д. В отличие от удовлетворения уже имеющихся потребностей, образование *изменяет (развивает, совершенствует) потребности* человека. Образование помогает индивиду становиться не тем, кто пассивно потребляет, а тем, кто активно создает (не всегда новое, но точно востребованное). Последнее – предмет дискуссий в политике. Так, в отличие от бывшего министра образования и науки А. А. Фурсенко, другой экс-министр О. Ю. Васильева не считает главной задачей образования возвращение квалифицированных потребителей. Более того, она неоднократно подчеркивала, что из об-

ласти образования необходимо убрать термин «образовательные услуги», о чем, в частности, говорила на Общероссийском родительском собрании¹. «Каждый должен понимать, что работа учителя – это не услуга. Я буду запрещать вам произносить слово “услуга”, – заявляла О. Ю. Васильева². «Услуг не может быть в образовании.... Мы не оказываем услуги, мы воспитываем и обучаем будущее поколение страны»³.

Образование как процесс – это путь от ребенка к зрелой личности. Образованный человек – тот, кто своей деятельностью создает что-то конструктивное и полезное, устраняя деструктивное и разрушительное. В этом смысле образование не призвано обслуживать уже существующий социальный порядок (в том числе рыночный) и технологический уклад, а личность существует не для того, чтобы обслуживать существующую систему производства и распределения ресурсов, не адекватную для целей решения глобальных проблем [13, 33, 34]. Образование призвано помогать человеку раскрывать личный потенциал, чтобы делать мир лучше – преодолевать разобщенность и нужду, создавать общество процветания для всех людей на планете, избавлять людей от болезней, продлевая и улучшая жизнь, от долгов и рутинного труда, поглощающего львиную долю времени жизни индивида.

Фактически на то же противопоставление указывает А. Г. Теслинов: «Образование обслуживает существующий уклад либо развивает общество». Ученый выделяет два класса тенденций в образовательной сфере:

1) тренды, превращающие образование в систему подготовки одних людей к работам, придуманным другими людьми. Этот класс трендов принципиально не способен создать «культуру ответственной субъектности, которой только и может направляться к своему устойчивому расцвету мир» [35, с. 185];

2) тренды, делающие образование инструментом опережающего реагирования на вызовы объективной реальности, благодаря которому люди самостоятельно находят смыслы и порождают необходимые им деятельности, улучшающие мир: «Здесь образование становится средством

¹ Ольга Васильева: нужно отказаться от термина «образовательные услуги» // РИА Новости. 30 августа 2016 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://ria.ru/20160830/1475622923.html>

² Министр образования запретила произносить слово «услуга» в школах // Общество. 27 сентября 2016 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/57ea456d9a794718ec893ec5>

³ Министр образования против образовательных услуг // Независимая газета. 31.08.2016 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.ng.ru/education/2016-08-31/2_ministr.html

культурогенеза, занятым подъемом мышления и субъектности людей» [Там же, с. 186].

В завершение своей работы А. Г. Теслинов делает следующее заключение: «Общей характеристикой этих трендов может быть такая – они не должны позволять превращать образование в услугу, но превращать его в способ развития самой жизни» [Там же, с. 187].

Переменная *«предмет и характер деятельности»*. Образование – такая же отдельная (хотя и тесно связанная с другими) сфера совместной конструктивной деятельности людей, как наука, производство, искусство, поскольку имеет свой особый предмет (личность, раскрытие созидательного потенциала человека и общества), свои способы деятельности (воспитание и обучение) и свои результаты (конструктивное изменение культуры, развитие цивилизации). Сводить образование к услугам так же нелепо, как и сводить его к производству, например, «человеческого капитала» (этот оксюморон тоже стал часто употребляться). Знания, умения и навыки (которые некоторые понимают как «человеческий капитал») – часть личности человека, а он, человек, не есть разновидность *капитала* («самовозрастающей стоимости» или «ресурсов для извлечения прибыли») или чья-то собственность, разменная монета. Человек не объект, а *субъект* – живое, наделенное сознанием существо со свободной волей.

Переменная *«особенности методов деятельности»*. Распространение бесплатных онлайн-курсов (МООСs) в современной эпохе «цифровой экономики» пока кардинально не повлияло на гуманизацию сферы образования, хотя эксперты утверждают, что со временем «верх возьмет тенденция к открытости» [36, с. 14]. Подход к производству и оценке качества МООСs, в особенности в вузах, транслирует видение образования как услуги, а цифрового курса – как рекламы или как готового продукта, помогающего «учиться лучше и быстрее»¹. Прежде всего, речь идет о повышении эффективности обучения по параметрам гибкости, доступности и скорости. Такие представления об эффективности цифрового образования свойственны «культу скорости» в контексте «сжатия времени» за счет всё большей технологизации и убыстрения всех процессов на поздней стадии капиталистического общества [37, 38]. С ростом доступности цифрового образования и количества открытых курсов обостряется вопрос критериев выбора его форм и видов в целях индивидуального роста

¹ Перевод цитаты видения компании Курсеры (Режим доступа: <https://www.coursera.org/about>).

и развития, который не может быть разрешен с позиций оценки качества образования как услуги.

Результаты исследования

Суммируем промежуточные умозаключения и результаты сравнительного анализа услуг и образования по ключевым критериям, отличающим одну деятельность от другой (табл. 1).

Сравнение деятельностей: услуги и образование
Comparison of activities: services and education

Критерий сравнения	Услуги	Образование
Предмет деятельности	<i>Условия, в которых живет личность. Примеры видов услуг:</i> установка пластиковых окон; консультация юриста; стрижка волос; лечение зубов; ремонт компьютера; хранение файлов в «облаке»; репетиторство; рецензирование и др.	<i>Личность учащегося (знания, умения и навыки – часть личности). Примеры уровней образования:</i> начальное, высшее, дополнительное <i>Примеры типов образования:</i> естественнонаучное, гуманитарное, техническое, педагогическое и др. <i>Примеры видов:</i> медицинское, химическое, психологическое и др.
Характер деятельности	<i>Обслуживание – нечто делается за человека</i>	<i>Помощь в развитии – в том, что принципиально не может быть сделано за человека</i>
Роль акцептора результатов (продукта) деятельности	<i>Пассивная роль: статус – потребитель</i>	<i>Активная роль: статус – учащийся</i>
Особенности методов деятельности	<i>Предоставляющие то, что хочет потребитель, и так, как он этого хочет</i>	<i>Предоставляющие то, чего учащийся не знает: методы обеспечивают освоение того, что нужно и должно знать и уметь профессионалу, чтобы быть признанным в избранной сфере и развивать ее</i>
Сущность деятельности	<i>Удовлетворение уже сформированной потребности</i>	<i>Развитие личности и сферы ее потребностей</i>

Критерий сравнения	Услуги	Образование
	<i>ребности субъекта, получающего услугу</i>	<i>тей, повышение качества смыслопорождения, совершенствование общественной жизни</i>
Результат (цель) деятельности	<i>Предоставление услуг – прибыль</i>	<i>Развитие культуры и цивилизации</i>
Критерий оценки качества результатов деятельности	<i>Соответствие получаемой услуги ожиданиям потребителя, его образу ожидаемого результата (например: окна стоят ровно и там, где их просили поставить; стрижка нравится; рецензент выявил основные недостатки работы и т. д.)</i>	<i>Соответствие получаемого образования (т. е. личностных изменений) вызовам объективной реальности, специфике решаемых в данной профессии задач, а также образу профессионала, в котором отражены ожидания профессионального сообщества и работодателей</i>

Вывод, который следует из аналитического сопоставления услуг и образования, однозначен: это принципиально различные виды совместной конструктивной деятельности людей или, что тоже верно, принципиально отличные друг от друга по характеру, целям, методам и проч. сферы деятельности.

Рассмотрим через призму осуществленной рефлексии последствия отношения к «образованию» как к «услуге».

Последствия для сферы образования. Отношение к образованию как к услуге деформирует отношения студента и преподавателя.

Во-первых, смещается фокус работы преподавателя – с процесса обеспечения обучения на то, что раньше ему бы и в голову не пришло, – на «продажу выгоды» от предлагаемого знания и конкретного способа его получения. Студент, ощущая себя потребителем, ожидает, что, прежде чем он приступит к выполнению какого-либо задания, ему сначала прокламируют его полезность, убедят в надобности затрачиваемых на эту работу усилий, т. е. – как говорят в сфере продаж – продадут идею вклада инвестиций.

Вопросы обучающихся типа «зачем это нам?» – в большинстве случаев не признак их критического мышления, а ожидание потребителей – «уговорите нас попробовать». Вместо того чтобы прожить опыт, а затем

дать ему толкование, они предпочитают получить это толкование заранее, избавляясь от необходимости думать самостоятельно. Без такой предварительной «активной продажи» студент зачастую даже не приступает к заданию, объясняя свое бездействие чем-то вроде: «Я не понял, для чего мне это нужно, поэтому ничего не сделал». Эта ситуация абсурдна, поскольку обучающийся в подавляющем большинстве случаев еще не владеет критериями, позволяющими адекватно судить о ценности формы и содержания тех или иных порученных ему заданий. В идеале ему надлежит самому обнаружить (переоткрыть) такие критерии.

Во-вторых, становится нормой то, что раньше было недопустимо: открытое пренебрежение студента к преподавателю, например, в форме непрерывного «серфинга» в телефоне, еды и питья во время лекции, беспардонность опозданий, бурные обсуждения посторонних тем и свободные хождения по аудитории во время занятий. Режиссер Н. С. Михалков, жестко критикуя практику отнесения образования к сфере услуг, говорит: «Что это значит? Очень просто: услугой можно пользоваться, а можно не пользоваться! <...> Могу ходить, могу не ходить!» [39]. Все чаще случаются и немыслимые ранее эксцессы, в частности случаи издевательства и физического насилия школьников над учителями с дальнейшим размещением видео об этом на YouTube.

В-третьих, преподаватели разных стран к признакам «упадка» и даже «развала» системы относят бюрократизацию образовательного процесса, проявляющуюся в росте его административно-управленческого аппарата, преследующего коммерческие и статусные, но не образовательные цели [27]. Увеличивается разрыв между зарплатами управленцев и педагогов; происходит непрерывная интенсификация труда преподавателей, нагрузка которых раздувается в разы; сокращаются стипендии и бюджетные места для студентов вузов; непомерными становятся временные затраты педагогов на обслуживание множества систем контроля и регламентации образовательного процесса, создание всевозможных отчетов, УМК, рейтинговых ведомостей и пр., что отвлекает от непосредственной работы с учащимися и лишает возможности заниматься научными исследованиями и повышением собственного профессионального уровня [26].

В-четвертых, получение студентом образовательной услуги, а не образования стимулируется балльно-рейтинговой системой, фокусирующей внимание на количественном, формальном аспекте подготовки. Особенно это заметно в семестровой динамике: если в начале семестра доклад студента на семинаре обсуждается сокурсниками и в значительной мере служит материалом для осмысления содержания изучаемой дисциплины

и выводов, то в конце семестра тот же доклад – уже чистая формальность, преследующая цели заработать недостающие баллы, получить допуск к экзамену или отметку «автоматом».

Последствия для науки. Отсутствие критического отношения к понятию «образовательные услуги» порождает порой серьезные фундаментальные ошибки в научных исследованиях. В частности, применяются некорректные подходы к анализу и оценке качества образования. Так, в одной из работ о восприятии студентами данного качества допускается *базовая методологическая ошибка*, сводящая на нет научную и практическую ценность результатов изыскания: поскольку авторы априори признают образование услугой, они автоматически применяют к нему модель измерения качества услуг из сферы сервиса [40]. Исходя из того же допущения, М. Корка с соавторами определяет качество образования как «набор характеристик учебной программы и исполнителей, отвечающих ожиданиям заинтересованных сторон» [41].

Есть публикации, в которых университеты рассматриваются как поставщики образовательных товаров (новых знаний, технологий и инноваций), а преподаватели – как фасилитаторы их трансфера и производители услуг [42].

На открытых лекциях, заседаниях круглых столов и других мероприятиях можно все чаще услышать о том, что система передачи знаний – это часть системы капитализации человеческих ресурсов, что необходимо создавать условия для превращения человеческого ресурса в человеческий капитал с возможностью получения своего рода «процентов» [43].

Последствия для общества. Профессор английской литературы и теории культуры Т. Иглтон пишет: «Одним из результатов ... погони за студенческими кошельками стало увеличение количества курсов, разработанных с учетом того, что модно сегодня у 20-летних. В моей дисциплине, английской филологии, модны вампиры, а не поэты викторианской эпохи, сексуальность, а не Шелли, фанатские журналы, а не Фуко, современный мир, а не средневековье. Вот сколь сильно стало влияние глубинных политических и экономических сил на составление учебных планов. Любой филологический факультет, который сосредоточит свои усилия на англо-саксонской литературе XVIII века, будет рубить сук, на котором сидит» [27].

Теперь и в России при создании учебных планов преподаватели в полной мере ощутили навязанный конформизм – они нередко вынуждены формулировать названия, аннотации и содержание читаемых учебных дисциплин с таким расчетом, чтобы студентам захотелось записаться на

данный курс или даже сменить направление подготовки. Это не согласованные усилия кафедр (или институтов) в деле образования, а конкурентная борьба за прибыль. Выходит, теперь главные эксперты в образовании – абитуриенты и студенты младших курсов. Сегодня интересы лично незрелой молодежи все больше влияют на создание образа университетов, а не университеты создают среду, в которой молодые люди могут приобрести Человеческий образ.

Управлять университетами и преподавать в таких условиях всё труднее. Происходит своего рода расщепление функционала вуза: одна его часть направлена на погоню за прибылью и рейтингами, а вторая (всё менее уверенно) – на реализацию научного и развивающего образовательного процесса. Поскольку цели эти различаются радикально, то и примирить их никак не удастся.

Социальные отношения, в которые погружен человек, являются частью его психики «здесь и сейчас» (см. работы А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, Л. С. Выготского и др. об интериоризации и экстеропсихике). Редко у кого хватает субъектности, чтобы на самом деле (тем более конструктивно) противостоять давлению контекста среды, который навязывает человеку приоритетные для текущего момента смыслы конкретной деятельности [44]. В очередной раз повторим: когда образование становится платным и уподобляется услуге по ряду признаков (рекламе, клиент-ориентированности, структуре управления производством и пр.), то практически утрачивает свою сущность – осуществление миссии развития личности и общества. Размышляя о социальной роли образования и о том, каким оно должно быть, Ю. В. Громько и В. В. Давыдовы отмечают: «Речь идет не о совершенствовании и улучшении существующей квазипроизводственной отрасли – системы народного образования, а о том, чтобы создать зону опережающего развития для всей страны, зону развития людей, их видения и понимания мира, способов мышления и образа жизни» [45, с. 34].

Подмена смысла образования «поиском прибыли» разрушительно сказывается на деятельности преподавателей, на системе оценки их труда и системе оценки студентов, на стиле и способах управления университетами. Анализируя проблемы образовательной сферы, В. И. Загвязинский пишет: «Стандарты, инструкции, управленческие решения об “оптимизации” системы, способов оценки результатов, материального обеспечения, его кадрового потенциала опираются не на стратегические положения гуманноориентированного, культуросозидающего, здоровьесохран-

ного образования, а диктуются соображениями рыночной экономики, требованиями экономии средств и истолкованием смысла образования как оказания образовательных услуг населению» [1, с. 7–9].

Одним из самых угрожающих эффектов замены архетипа «Учитель – Ученик» на архетип «Продавец – Покупатель» выступает снятие ценностно-смысловых ограничений на коррупцию. В контексте ритуала «торг уместен» участники социального взаимодействия вынуждены *торговаться*. Торг пронизывает даже не финансовые процессы, которые еще как-то можно ввести в правовое поле, а ценностно-смысловые: выступил студент где-то хорошо за институт – от преподавателя требуется сделать ему поблажку по предмету. Катастрофа в том, что он не о своей квалификации заботится, а мыслит в терминах «я вам – вы мне». Эта эрозия ценностей и смыслов извращает саму сущность образования: кого и к чему готовим? Как подчеркивают Ю. В. Громыко и В. В. Давыдов, «содержание образования строится и создается исходя из инструментального назначения и социокультурного смысла образования в данную историческую эпоху в данной ситуации, т. е. исходя из ответа на вопрос: средством чего является образование» [45, с. 36]. Средством извлечения прибыли или средством развития личности и общества?

Дискуссия

Таким образом, введение в современный дискурс выражения «образовательные услуги» способствует деструктивным изменениям в менталитете граждан и в общественном пространстве, фактически легитимируя:

- пассивность и потребительство со стороны учащихся, становящихся все менее «учениками» и все более «клиентами»;
- подстройку учебных планов и содержания учебных курсов под интересы и ожидания незрелой молодежи – чтобы обеспечить набор студентов и, в конечном счете, прибыль;
- эрозию ценностей и смыслов, которая извращает саму сущность образования, закладывает менталитетные предпосылки к коррупции как способу мышления и отношений.

Проведенный анализ позволяет нам выделить две принципиально различные «парадигмы социоконструирования», из которых логически выводятся разные дефиниции общества, определения сущности образования и того, средством чего служит образование.

Первая парадигма предполагает структуру общества в виде «пирамиды» властных отношений между людьми разных страт, в которой основное население планеты – это объекты формирующего воздействия всё

более концентрирующей финансово-промышленной элиты (Дж. Агамбен, Д. Кортен, Дж. Стиглиц, А. И. Субетто). Образование в такой парадигме – система воспроизводства деятельности с целью поддержания устойчивости лишь существующего хозяйственного уклада (а не устойчивого развития общества), в том числе обеспечения подконтрольности (выгодности) финансово-промышленной элите социальных и производственных процессов. Для поддержания общества элитаризма (эксплуатации небольшой группой лиц остальной части человечества) сегодня необходимы искусственный дефицит и конкуренция (т. е. «холодная гражданская война», как точно сформулировал известный социальный философ и химик С. Г. Кара-Мурза). Однако капитализм, как финансовая форма рабства, ведет к глобальной экологической катастрофе, а значит, смерти человечества (включая элиту), поэтому неизбежно (хотя и разной ценой) он будет смещен либо еще более антигуманной формой рабства – диктатурой глобального компьютеризованного фашизма, с сокращением 80% населения планеты как лишних [46–50], либо принципиально более человеческой (гуманной, ноосферной) формой совместного бытия людей, с уменьшением объема потребления ресурсов планеты на порядок.

Во второй парадигме общество предстает в качестве «сетевой» саморегулируемой экосистемы «отношений взаимной помощи» без пирамиды властных отношений и связанной с нею эксплуатацией человека человеком (К. Маркс, П. А. Кропоткин, Э. Фромм, Ж. Фреско, Б. Лиетар и др.). Каждый человек – субъект, а образование и наука – способ саморазвития личности и общества с целью повышения качества жизни всех людей планеты в максимальной их гармонии между собой и с природной средой. Для создания такого общества требуется рациональное использование природных ресурсов и решение реальных социальных проблем с помощью научных методов.

Аргументы, выстроенные в одной парадигме, не чувствительны к аргументам другой – они вырастают из разных философских оснований. Следовательно, методологический спор между сторонниками этих парадигм не может быть разрешим, пока не осуществлен выход на более высокий – философский – уровень постановки вопроса, на котором делается выбор между парадигмами. Поскольку проектирование более гуманной структуры общества есть следствие активности людей (их деятельности, основанной на принятых установках и соглашениях), а не следствие объективных законов мироздания, то предметом дискуссии о сущности образования на философском уровне становятся ценности, так как именно они являются основаниями для выбора парадигмы социоконструиро-

вания – выбора «властной / разобщающей / эксплуатирующей» либо «свободной / объединяющей / взаимопомогающей» социальной онтологии.

Принципиальные различия в ценностях проявляются в вариантах ответов на один ключевой вопрос: наша планета существует для всех людей или только для избранной группы лиц? Если для избранной группы (строим элитаризм, «общество бигменов», по Э. Фромму [51]), тогда образование – это система подготовки «рабов» к заготовленным для них работам (причем ровно до того момента, пока «прочее население Земли» нельзя будет заменить роботами, а их пока важное генетическое разнообразие – геной инженерией). Если же планета существует для всех людей (строим гуманизм, «здоровое общество», пользуясь словами того же Э. Фромма [52]), то образование – это система саморазвития, самосовершенствования общества в сторону высвобождения времени жизни всех людей, ради того большего, что они сумеют определить в этой роли (ради того, что имеет смысл, согласно В. Франклу [11]).

Основным ограничением данного исследования следует считать малую представленность в нем источников из культур неевропейского типа (японской, китайской, индийской и других). Вместе с тем этот недостаток смягчается глобальным доминированием и продолжающимся распространением описанных в статье тенденций, которые не меняют своей сущности при одновременном наличии специфики проявлений в условиях разных культур.

Заключение

Распространение законов рынка на сферу образования противоречит декларируемым гуманистическим целям образования и способствует усилению элитаризма. Коммерциализированное образование (образование как услуга) служит для финансово-промышленной элиты поставщиком ресурсов – оно должно приносить прибыль и обслуживать существующее (фактически «каннибальское», по Э. Фромму [53]) устройство общества. Если же все-таки целью является построение «гуманного общества», то образование необходимо рассматривать как актуальное *общественное благо*, которое не может деградировать до системы извлечения прибыли, обслуживания и воспроизводства существующей на данном историческом этапе структуры общественных отношений. В реальности именно люди, выстраивающие коммуникативный контекст (методологи, политики, преподаватели, предприниматели, изобретатели и другие причастные), в котором де-факто определяется место образованию, решают, средством чего оно будет.

Если признать, что судьба образования – вопрос национальной безопасности и даже выживания человека как вида, то образовательные институты опасно рассматривать как коммерческие структуры (а открытые призывы к этому раздаются все чаще). Образование должно финансироваться (а правильнее – снабжаться ресурсами) из бюджета и других фондов страны, быть бесплатным на любом уровне его получения и доступным любому человеку в любом возрасте. За счет чего – это уже следующий вопрос, ответ на который нужно найти. Однако, чтобы образование работало на реализацию гуманистических ценностей (представленное обоснование этого является вкладом авторов в дискуссию), необходимо на базовом концептуальном уровне устранить смысловые подмены и восстановить в массовом и профессиональном сознании *смысл образования – развитие личности и совершенствование общественной жизни.*

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. 2015. № 8. С. 4–19. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-8-4-19
2. Дульзон А. А. Реформы высшего образования и вузовское сообщество // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 8–17.
3. Bojsen E. Inventing the Educational Subject in the «Information age» // Studies in philosophy and education. 2016. № 35 (3). С. 267–278.
4. Kristic P. Three Naive Questions: Addressed to the Modern Educational Optimism // Studies in philosophy and education. 2015. № 35. С. 129. DOI: 10.1007/s11217-015-9463-6 (date of access: 06.10.2019).
5. Tyson E. L. Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence // Studies in philosophy and education. 2015. № 30 (6). P. 585–599. DOI: 10.1007/s11217-011-9255-6
6. O'Connell C. An examination of global university rankings as a new mechanism influencing mission differentiation: The UK context // Tertiary Education and Management. 2015. № 21 (2). P. 111–126.
7. Dewey J. How we think. Carolana: BiblioBazaar, 2009. 234 p.
8. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action. New York: Capricorn, 1960. 318 p.
9. D'Agnes V. Undergoing, Mystery, and Half-Knowledge: John Dewey's Disquieting Side // Studies in philosophy and education. 2016. № 35. P. 195–214.
10. Dewey J. Experience and nature. Mineola: Dover Publications, 1958. 480 p.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
12. Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Какое будущее ждет университеты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233
13. Fresco J. The Best That Money Can't Buy: Beyond Politics, Poverty and War. Global Cyber Visions. 2002. 166 с.

14. Nussbaum M. Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2016. 192 p.
15. Duarte M. Educating Citizens for Humanism: Nussbaum // *Studies in philosophy and education*. 2015. № 35 (5). P. 463–476.
16. Нуреев Р. М. «Великая трансформация» Карла Поланьи: прошлое, настоящее, будущее. Москва: ВШЭ, 2007. 321 с.
17. Катасонов В. Ю. Капитализм: история и идеология «денежной цивилизации». Москва: Институт русской цивилизации, 2015. 1075 с.
18. Левкин В. Е. Современная социально-экономическая система как контекст психологического заказа // *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2015. № 6. С. 114–138.
19. Epstein G. Financialization, Rentier Interests, and Central Bank Policy. Amherst: University of Massachusetts, 2002. 43 p.
20. Palley T. I. Financialization: The Economics of Finance Capital Domination // Palgrave Macmillan. 2017. 248 p.
21. Vitali S., Glattfelder J. B., Battiston S. The Network of Global Corporate Control // *PLoS ONE*. 2011. № 10 (6). DOI: 10.1371/journal.pone.0025995
22. Jasinski I., Lewis T. The Educational Community as Intentional Community // *Studies in philosophy and education*. 2015. № 35. P. 371. DOI: 10.1007/s11217-015-9480-5
23. Guilherme A. Reflexions on Buber’s ‘living-centre’: Conceiving of the teacher as ‘the builder’ and teaching as a ‘situational revelation’ // *Studies in Philosophy and Education*. 2014. № 34. P. 245. DOI: 10.1007/s11217-014-9429-0
24. Гривенная Е. Н. Понятие и сущность образовательной услуги как правовой категории // *Общество и право*. 2013. № 4. С. 301–305.
25. Куров С. В. Образовательные услуги: Гражданско-правовой аспект: автореф. дис. ... канд. юр. наук. Москва: РАГС, 1999. 23 с.
26. Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: Результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции // *Университетское управление: практика и анализ*. 2019. № 23 (1–2). С. 60–71. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.004
27. Eagleton T. The slow death of the University // *The chronicle of higher education*. 06.04.2015. Available from: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991> (date of access: 06.10.2019).
28. Fulford A. Education: Expectation and the Unexpected // *Studies in philosophy and education*. 2015. № 35. P. 415. DOI: 10.1007/s11217-015-9495-y
29. Munday I. Roots and Rhizomes – Some reflections on contemporary pedagogy // *Journal of Philosophy of Education*. 2012. № 46 (1). P. 42–59.
30. Peters R. S. Ethics and education. London: George Allen and Unwin, 1966. 333 p. DOI: 10.2307/2217533
31. Загвязинский В. И. О барьерах на пути возрождения отечественного образования // *Образование и наука*. 2016. № 1 (8). P. 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-11-22
32. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational Polyphony // *Studies in philosophy and education*. 2015. № 35 (4). P. 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2

33. Вылегжанина А. О. Управление ресурсами социально-экономического развития. Москва: Директ-медиа, 2015. 372 с.
34. Von Weizsaecker E. U. Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New-York: Springer, 2017. 220 p.
35. Теслинов А. Г. О двух классах трендов в образовании цифровой эпохи // Качество открытого дистанционного образования концепции, проблемы, решения (DEQ-2017). Молодежь и наука: материалы XIX Международной научно-практической конференции и научно-практической конференции студентов. Жуковский: Международный институт менеджмента ЛИНК, 2018. С. 183–188.
36. Кузьминов Я. И., Карной М. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43
37. Walker J. Time as the fourth dimension in the globalization of higher education // The Journal of Higher Education. 2009. № 80 (5). P. 483–509.
38. Knox J. Posthumanism and the MOOC: opening the subject of digital education // Studies in philosophy and education. 2016. № 35. P. 305. DOI: 10.1007/s11217-016-9516-5
39. Михалков Н. С. Сломает ли Google шпиль МГУ? // Бесогон TV. 01.02.2019 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/TmMhv2Pik-dA> (цит. фрагмент: 11:35–12:07) (дата обращения: 06.10.2019).
40. Manea N. P., Iatagan M. Perceptions of PhD Students Regarding the Quality of Educational Services of Romania // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 191. P. 1735–1739.
41. Korka M. Educație de calitate pentru piața muncii. București: Editura Universitară. 2009. 278 p.
42. Bektaş Ş., Tayaunova G. A Model Suggestion for Improving the Efficiency of Higher Education: University-Industry Cooperation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 116. P. 2270–2274.
43. Щедровицкий П. Г. Человеческий капитал // EduNet-Образование будущего. 26.04.2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://youtu.be/EqXZJTHSjXU> (дата обращения: 06.10.2019).
44. Вылегжанина А. О., Левкин В. Е. Фундаментальные причины трудностей инновационного развития современной организации // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.science-education.ru/120-16026 (дата обращения: 06.10.2019).
45. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Образование как средство формирования и выращивания общественно-регионального развития // Научно-аналитический журнал «Образовательная политика». 2011. № 2 (52). С. 24–38.
46. Субетто А. И. Капиталократия. Санкт-Петербург. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2000. 216 с.
47. Субетто А. И. Капиталократия и глобальный империализм. Санкт-Петербург. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. 598 с.
48. Субетто А. И. Эпоха краха рынка, капитализма и либерализма: ноосферно-социалистический прорыв или экологическая гибель человечества? Санкт-Петербург. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 43 с.

49. Дульзон А. А. Парадокс устойчивого развития. Москва: Триумф, 2018. 264 с.
50. Мартин Г.-П., Шуманн Х. Западная глобализации. Атака на процветание и демократию: пер. с нем. Москва: Альпина, 2001. 335 с.
51. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / пер. с англ. Э. М. Телятникова, Т. В. Панфилова. Москва: АСТ, 2004. 635 с.
52. Фромм Э. Здоровое общество. Москва: АСТ, 2015. 448 с.
53. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва: Республика, 1993. 414 с.

References

1. Zagvyazinsky V. I. Concerning the social importance and a demand of pedagogical research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2015 [cited 2019 Oct 06]; 8: 4–19. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-4-19> (In Russ.)
2. Dulzon A. A. Higher education reforms and university community. *Inzhenernoye obrazovaniye = Engineering Education*. 2017; 21: 8–17. (In Russ.)
3. Bojsen E. Inventing the educational subject in the “information age”. *Studies in Philosophy and Education*. 2016; 35 (3): 267–278.
4. Kritic P. Three naive questions: Addressed to the modern educational optimism. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35: 129. DOI: 10.1007/s11217-015-9463-6
5. Tyson E. L. Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 30 (6): 585–599. DOI: 10.1007/s11217-011-9255-6
6. O’Connell C. An examination of global university rankings as a new mechanism influencing mission differentiation: The UK context. *Tertiary Education and Management*. 2015; 21 (2): 111–126.
7. Dewey J. How we think. Carolona: BiblioBazaar; 2009. 234 p.
8. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action. New York: Capricorn; 1960. 318 p.
9. D’Agnese V. Undergoing, mystery, and half-knowledge: John Dewey’s disquieting side. *Studies in Philosophy and Education*. 2016; 35: 195–214.
10. Dewey J. Experience and nature. Mineola: Dover Publications; 1958. 480 p.
11. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla = Man in search of meaning. Moscow: Publishing House Progress; 1990. 368 p. (In Russ.)
12. Kuzminov Ya. I., Peskov D. N. What is the future of universities? *Voprosy obrazovaniya = Issues of Education*. 2017; 3: 202–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233 (In Russ.)
13. Fresco J. The best that money can’t buy: Beyond politics, poverty and war. *Global Cyber Visions*; 2002. 166 p.
14. Nussbaum M. Not for profit: Why democracy needs the humanities. Princeton and Oxford: Princeton University Press; 2016. 192 p.
15. Duarte M. Educating citizens for humanism: Nussbaum. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35 (5): 463–476.

16. Nureev R. M. “Velikaya transformatsiya” Karla Polanyi: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye = “The Great Transformation” by Karl Polanyi: Past, Present, Future. Moscow: Higher School of Economics; 2007. 321 p. (In Russ.)
17. Katasonov V. Yu. Kapitalizm: istoriya i ideologiya “denezhnoy tsivilizatsii” = Capitalism: The history and ideology of “monetary civilisation”. Moscow: Institute of Russian Civilisation; 2015. 1075 p. (In Russ.)
18. Ljovkin V. E. The current socio-economic system as the context of a psychological order. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and Reflection: Philosophy about the World and Man*. 2015; 6: 114–138. (In Russ.)
19. Epstein G. Financialization, rentier interests, and central bank policy. Amherst: University of Massachusetts; 2002. 43 p.
20. Palley T. I. Financialization: The Economics of finance capital domination. Palgrave Macmillan; 2017. 248 p.
21. Vitali S., Glattfelder J. B., Battiston S. The network of global corporate control. *PLoS ONE* [Internet]. 2011 [cited 2019 Oct 06]; 6 (10): e25995. Available from: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0025995>
22. Jasinski I., Lewis T. The educational community as intentional community. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35: 371. DOI: 10.1007/s11217-015-9480-5
23. Guilherme A. Reflexions on Buber’s ‘living-centre’: Conceiving of the teacher as ‘the builder’ and teaching as a ‘situational revelation’. *Studies in Philosophy and Education*. 2014; 34: 245. DOI: 10.1007/s11217-014-9429-0
24. Grivennaya E. N. The concept and essence of educational services as a legal category. *Obshchestvo i pravo = Society and Law*. 2013; 4: 301–305. (In Russ.)
25. Kurov S. V. Obrazovatel’nye uslugi: Grazhdansko-pravovoj aspekt = Educational services: Civil law aspect [dissertation]. Moscow: Russian Academy of Public Service; 1999. 23 p. (In Russ.)
26. Gribovskiy M. V., Sorokin A. N. Academic freedom and bureaucratic bonds of the lecturers: Results of field research in British and French universities. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis* [Internet]. 2019 [cited 2019 Oct 06]; 23 (1–2): 60–71. Available from: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.004> (In Russ.)
27. Eagleton T. The slow death of the University. *The Chronicle of Higher Education* [Internet]. 2015 [cited 2019 Jun 6]. Available from: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991>
28. Fulford A. Education: expectation and the unexpected. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35: 415. DOI: 10.1007/s11217-015-9495-y
29. Munday I. Roots and rhizomes – Some reflections on contemporary pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*. 2012; 46 (1): 42–59.
30. Peters R. S. Ethics and education. London: George Allen and Unwin; 1966. 333 p. DOI: 10.2307/2217533
31. Zagvyazinsky V. I. About barriers on the way of revival of the Russian education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 1 (8): 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-8-11-22 (In Russ.)

32. Naot-Ofarim Y., Solomon S. Educational polyphony. *Studies in Philosophy and Education*. 2015; 35 (4): 385–397. DOI: 10.1007/s11217-015-9491-2
33. Vylegzhanina A. O. Upravleniye resursami sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya = Resource management of socio-economic development. Moscow: Publishing House Direkt-media; 2015. 372 p. (In Russ.)
34. Von Weizsaecker, E. U. *Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet*. New-York: Springer; 2017. 220 p.
35. Teslinov A. G. On two classes of trends in the formation of the digital age. In: *Kachestvo otkrytogo distancionnogo obrazovaniya koncepcii, problemy, resheniya (DEQ-2017). Molodezh' i nauka: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii i nauchno-prakticheskoy konferencii studentov = Quality of Open Distance Education Concepts, Problems, Solutions (DEQ-2017). Materials of the XIX International Scientific-Practical Conference and Scientific-Practical Conference of Students*; 2018 Dec 08–22; Zhukovsky. Zhukovsky: International Institute of Management LINK; 2018. p. 183–188. (In Russ.)
36. Kuzminov Ya. I., Karnoi M. Online learning: How it changes the structure of education and the economy of the university. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*. 2015; 3: 8–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43 (In Russ.)
37. Walker J. Time as the fourth dimension in the globalization of higher education. *The Journal of Higher Education*. 2009; 80 (5): 483–509.
38. Knox J. Posthumanism and the MOOC: Opening the subject of digital education. *Studies in Philosophy and Education*. 2016; 35: 305. DOI: 10.1007/s11217-016-9516-5
39. Mikhalkov N. S. Slomaet li Google shpil' MGU? = Will Google break MSU spire? BesogonTV = ExorcismTV [Internet]. 2019 [cited 2019 Oct 06]. Available from: <https://youtu.be/TmMhv2PikdA> (11:35–12:07) (In Russ.)
40. Manea N. P., Iatagan M. Perceptions of PhD Students Regarding the Quality of Educational Services of Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 191: 1735–1739.
41. Korca M. Educație de calitate pentru piața muncii. București: Editura Universitară; 2009. 278 p.
42. Bektaş Ş., Tayaunova G. A Model Suggestion for improving the efficiency of higher education: University-industry cooperation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116: 2270–2274.
43. Schedrovitsky P. G. Human capital [Internet]. 2018 Apr 26 [cited 2019 June 12]. EduNet-Obrazovaniye budushchego = EduNet-Future Education. Available from: <https://youtu.be/EqXZJTHSJXU> (In Russ.)
44. Vylegzhanina A. O., Ljovkin V. E. The fundamental reasons for the difficulties of innovative development of a modern organization. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2014 [cited 2019 Oct 06]; 6 Available from: www.science-education.ru/120-16026 (In Russ.)
45. Gromyko Yu. V., Davyvodov V. V. Education as a means of formation and cultivation of social and regional development. *Nauchno-analiticheskiy zhurnal "Obrazovatel'naya politika" = Scientific-analytical journal "Educational Policy"*. 2011; 2 (52): 24–38. (In Russ.)

46. Subetto A. I. Kapitalokratiya = Capitalocracy. St. Petersburg. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2000. 216 p. (In Russ.)

47. Subetto A. I. Kapitalokratija i global'nyj imperializm = Capitalocracy and global imperialism. St. Petersburg. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2009. 598 p. (In Russ.)

48. Subetto A. I. Epokha krakha rynka, kapitalizma i liberalizma: noosferno-sotsialisticheskiy proryv ili ekologicheskaya gibel' chelovechestva? = The epoch of the collapse of the market, capitalism and liberalism: A noospheric-socialist breakthrough or the ecological death of humanity? St. Petersburg. Kostroma: Kostroma State University named after N. A. Nekrasov; 2010. 43 p. (in Russ.)

49. Dulzon A. A. Paradoks ustoychivogo razvitiya = The paradox of sustainable development. Moscow: Publishing House Triumph; 2018. 264 p. (In Russ.)

50. Martin G.-P., Schumann H. Zapadnya globalizatsii. Ataka na protsvetaniye i demokratiyu = The Trap of globalisation. Attack on prosperity and democracy. Moscow: Publishing House Alpina; 2001. 335 p. (In Russ.)

51. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti = Anatomy of human destructiveness. Moscow: Publishing House AST; 2004. 635 p. (In Russ.)

52. Fromm E. Zdorovoye obshchestvo = Healthy society. Moscow: Publishing House AST; 2015. 448 p. (In Russ.)

53. Fromm E. Psikhooanaliz i etika = Psychoanalysis and ethics. Moscow: Publishing House Respublika; 1993. 414 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Лёвкин Вадим Евгеньевич – кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, эксперт лаборатории кадрового консалтинга Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0002-5056-9946, Researcher ID F-4455-2017; Тюмень, Россия. E-mail: v@orgpsiholog.com

Лёвкина Анастасия Олеговна – кандидат экономических наук, доцент, профессор кафедры экономической безопасности, системного анализа и контроля Финансово-экономического института Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0002-9938-5822, Researcher ID I-8455-2015, Scopus Author ID 57192688931; Тюмень, Россия. E-mail: anastasia@orgpsiholog.com

Доценко Евгений Леонидович – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000-0001-9651-0555; Тюмень, Россия. E-mail: dotsenko_e@bk.ru

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, директор Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Вклад соавторов:

В. Е. Лёвкин – 27%; А. О. Лёвкина – 27%; Е. А. Доценко – 27%; Л. М. Волосникова – 19%.

Статья поступила в редакцию 07.07.2019; принята в печать 11.03.2020.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Vadim E. Ljovkin – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Expert of Personnel Consulting Laboratory; Tyumen State University; ORCID ID 0000-0002-5056-9946, Researcher ID F-4455-2017; Tyumen, Russia. E-mail: v@orgpsiholog.com

Anastasia O. Ljovkina – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Economic Security, System Analysis and Control, Financial and Economic Institute, Tyumen State University; ORCID ID 0000-0002-9938-5822, Researcher ID I-8455-2015, Scopus Author ID 57192688931; Tyumen, Russia. E-mail: anastasia@orgpsiholog.com

Evgenij L. Docenko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of General and Social Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University; ORCID ID 0000-0001-9651-0555; Tyumen, Russia. E-mail: dotsenko_e@bk.ru

Ludmila M. Volosnikova – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Contribution of the authors:

V. E. Ljovkin – 27%; A. O. Ljovkina – 27%; E. L. Docenko – 27%; L. M. Volosnikova – 19%.

Received 07.07.2019; accepted for publication 11.03.2020.
The authors have read and approved the final manuscript.