

Отечественное образование как система и объект управления

Ивахненко Евгений Николаевич – д-р филос. наук, проф. E-mail: ivahnen@rambler.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119234, г. Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4

Аннотация. В статье предлагается коммуникативная трактовка понятия «система образования». Поворот современной социологии в сторону коммуникативно-системной теории (Н. Луман), по мнению автора, ознаменовал собой прощание не только со структурно-функциональными подходами к анализу и управлению социальными системами, но и с рецидивами их критики, построенной на представлениях об «идеальной норме». Автор предпринимает попытку реализовать логику развития операционально замкнутых рекурсивно эволюционирующих систем в качестве инструмента анализа некоторых действий регулятора по реформированию российского высшего образования в течение последних 10–15 лет.

Ключевые слова: система образования, коммуникативная теория, структурный функционализм, реформа образования, нормативизм, рекурсивное примыкание, структурное сопряжение

Для цитирования: Ивахненко Е.Н. Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 9-23.

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23>

Введение

Все, кто имеет отношение к высшему образованию, сойдутся во мнении, что за последние 25–30 лет в образовательном пространстве, мировом и отечественном, произошли кардинальные перемены. Однако уже сама по себе попытка ответа на вопрос «что происходит?» порождает своего рода «сад расходящихся тропок». Расхождения возникают уже на первом шаге рефлексии. Как, на каких условиях российский вуз может войти в мировое образовательное пространство? Каковы последствия уже произошедших изменений в российском вузе? Что делать с массовизацией студенчества? Как быть с вынужденным доминированием экономических установок администрации и наукометрическим рейтингованием преподавателей? Куда ведут реформаторские действия, инициированные регулятором? И т.д. На обсуждение этих и других вопросов с разных сторон нацелены многочисленные

монографии, статьи, интервью, выступления на круглых столах и конференциях, высказывания министерских руководителей всех уровней и т.д. В этом потоке публикаций часто упоминается словосочетание «система образования». В нём концентрируются представления авторов о теоретичности толкования всего того, что связано с обучением, педагогикой и жизнью образовательных учреждений в целом. От того, что подразумевается под «системой образования», зависит и набор инструментальных действий аналитика, и, в конечном итоге, та общая картина событий, которую он «пишет» в своих текстах.

Дело в том, что у «системы образования» нет собственного языка, на котором она могла бы рассказать о себе, что она есть «на самом деле». Своё смысловое наполнение такой объект приобретает только тогда, когда становится предметом наших обсуждений. С этого момента «система об-

разования» истолковывается в рамках того или иного когнитивного стиля. То есть наш объект приобретает ту или иную *концептуализацию* – своего рода «самоговорящий дискурс», которого явно или неявно придерживаются описывающие его авторы. В нём уже содержится определённый набор аргументов, инструментов анализа, перечень запретов на сомнение, избирательность в подборе фактов, свой парк метафор и т.д.

От структурно-функциональной теории к коммуникативно-системной

В истории социологии состоялось несколько крупных концептуализаций общественных систем. Одна из них, как известно, принадлежит К. Марксу, который ещё в «Философско-экономических рукописях 1844 года», а потом в «Капитале» обосновал разделение общественных систем, опираясь на классово-экономический анализ. Позднее образование было выделено в качестве отдельного предмета в рамках теоретического подхода, разработанного Эмилем Дюркгеймом (1858–1917). Французский социолог предложил рассматривать образование как один из социальных институтов, выполняющих заданные надындивидуальные функции. Если какая-либо функция или социальный институт даёт сбой («отклоняется от нормы»), то исследователь на основе установленной функциональности может поставить диагноз происходящему. В основу данной позиции было положено представление о рациональной норме эффективности, отклонение от которой «должно ассоциироваться с недостаточностью в каких-то отношениях адекватного знания» [1, с. 122]. Отсюда берёт начало *нормативный подход*, согласно которому те или иные действия в обществе вербально описываются как желательные или нежелательные в их отношении к коллективно согласованным стандартам. Структурно-функциональный подход в дальнейшем получил своё развитие в социологии Т. Парсонса (1902–1979), который инкорпировал результаты своих предше-

ственников в другую, более широкую концептуальную схему.

Что в такой модели системности общества вызвало возражение со стороны последующих поколений социологов? Прежде всего – недооценка значения девиаций (нарушений, конфликтов) для развития самой системы. Общепризнано, что Парсонс недооценивал роль конфликта во влиянии социального действия на систему. В свою очередь, Р. Мертон (1910–2003), оставаясь на позициях структурного функционализма, вкладывает в дюркгеймовское понимание «функции» и «дисфункции» смыслы, которые либо служат приспособлению системы к среде, либо ослабляют её саморегуляцию [2, с. 323–337]. Критика структурного функционализма развернулась в 1950–60-х годах в американской социологии. В русле постструктуралистских идей следует также упомянуть «ризому» Ж. Бодрийара, предполагающую принципиальный отказ от агрегативных способов описания сложных целостностей. Э. Гидденс, создавая «великий синтез» социологической теории, вывел на передний план проблему поддержания и изменения социальной структуры через действие. В свою очередь, дебаты П. Бурдьё с Э. Гидденсом, по общему признанию, заняли центральное место в теоретической социологии 1980-х гг. Бурдьё противопоставил структурному функционализму теорию *структуралистского конструктивизма*, в которой с помощью концепции *габитуса*¹ с разной степенью успешности

¹ Габитус (от лат. *habitus* – внешность, наружность). П. Бурдьё привносит в социологию это понятие для демонстрации того обстоятельства, что в процессе социализации человек обретает определённые телесные и поведенческие навыки, которые не являются биологическими по своей природе, но превращаются в неотделимую от его телесности «натуру». Это понятие, по его мнению, позволяет в определённом аспекте преодолеть оппозицию «структура (социальное) / действие (индивидуальное)», неустраиваемую в рамках предшествующих социальных теорий.

стремился преодолеть оппозицию «структура / действие» [3, с. 181–182]. Эта оппозиция составляла основную трудность структурно-функциональных теорий, поскольку не позволяла сколько-нибудь убедительно описать *механизмы возникновения, развития и усложнения* локальных социальных систем в глобальном обществе.

Никлас Луман (1927–1998), прошедший в середине века годовую стажировку в Гарварде у Т. Парсонса, по возвращении в Германию ставит перед собой амбициозную задачу «создать полное описание общества». Структурно-функциональные теории он квалифицирует как «теории равновесия» из-за их нечувствительности к девиациям как условию развития. Между тем нарушение, по Луману, «означает запуск процесса переработки информации, который может оперативно (в смысле операции. – *Е.И.*) осуществляться внутри системы». Развитие осуществляется тогда, когда система не восстанавливает равновесие, а находит «другое равновесие». Этот процесс запускается при условии согласованности с тем, что Луман назвал «мощностью системы» [4, с. 131]. Данные рассуждения будут важны для нас в дальнейшем в контексте анализа особенностей российской системы высшего образования.

Примерно в те же 1960–70-е годы в нашей стране бурно развивались несколько методологических движений, участниками которых стали специалисты из различных областей гуманитарного и естественнонаучного знания. Наиболее известное – системно-мыследеятельностная методология, представленная Московским методологическим кружком Г.П. Щедровицкого; в него входили крупные отечественные социологи и философы: Б.А. Грушин, А.А. Зиновьев, М.К. Мамардашвили и др. В тот же период в новосибирском Академгородке разрабатывались оригинальные концептуальные подходы к анализу систем с рефлексией [5]. Признанным авторитетом и душой школы был М.А. Розов [6]. В нашем случае пред-

ставляется важным упомянуть размышление Розова об условиях истинности наших знаний, которые, как он пишет, «определяются не на уровне рациональных рассуждений, а в конечном итоге на уровне социальных эстафет» [7]. В этом высказывании формулируется суть его волновой семиотики; по многим своим положениям она перекликается с положениями системной теории коммуникации Лумана [8].

Итак, Т. Парсонс был одним из последних социологов, пытавшихся воссоздать картину глобального общества, представив её в виде единой системы координат, своего рода логической структуры, в которой он разместил подсистемы – экономики, политики, права, религии, образования. В рамках такой структуры он предписывал понимать и описывать социальные явления и действия. Однако логика исследования и созданная концептуализация представления о том, как функционируют «системы общества», привели большинство его последователей к отказу от этой идеи. Поворот в сторону коммуникативно-системного анализа, который осуществил Луман, явил собой прощание с прежней социологией структурного функционализма, а вместе с этим – с рецидивами нормативистского мышления.

Коммуникативно-системная теория и система образования

Системный подход может представляться самым различным образом. В нашем случае речь идёт о разработанном Луманом операциональном подходе к пониманию того, как функционирует социальная система. Основные идеи немецкого социолога собраны в фундаментальном двухтомнике «Общество общества» («Die Gesellschaft der Gesellschaft», 1997) [9]. Уже после его кончины в Германии вышла книга «Система образования общества» (2002) [10], где актуализован интерес, проявляемый автором в течение всей его жизни к образованию как оперативно замкнутой социальной систе-

ме со своими собственными границами². В нашей стране за последние годы сложился собственно российский опыт освоения лумановского наследия [12]. Концепция социальной коммуникации Лумана по сей день остаётся одной из самых оригинальных в современном научном дискурсе. Выделим только некоторые её аспекты с позиции интересующей нас проблемы.

Прежде всего, Луман трактует систему не как структурное единство, а как форму с различием двух сторон: внутренней (поименованной, маркированной) и внешней (непоименованной, немаркированной). На внешней стороне формы – окружающий систему мир, природный и социальный. Внешний мир снабжает систему нарушениями. В свою очередь, «нарушение» – это сообщение (ирритация), которое система при определённых условиях может осваивать (размечать, поименовывать, тематизировать и т.д.) и которое в силу рекурсивности становится информацией, но только для самой системы. Внутренняя организация системы не диктуется извне, а являет собой комплекс операций, непрерывно осуществляемых и возобновляемых. «Весь процесс отбора является внутрисистемным процессом, а не предъявлен в готовом виде в окружающем мире» [4, с. 133]. История внутренней организации системы – это автономная эволюция рекурсивно примыкающих друг к другу операций. Развитие системы осуществляется изнутри, через взаимодействие с внешним миром, но только не путём детерминации (каузального воздействия и т.д.), а посредством механизма *структурного сопряжения*. «Сопряжённость, – пишет Луман, – всегда очень избирательна. Что-то в неё включается, а что-то исключается» [4, с. 125]. Таким образом, кроме исключаящего воздействия (индифферентного или деструктивного)

система располагает возможностью направлять «нарушения» в русло собственной внутрисистемной операциональности, т.е. запускать операции по их преобразованию, давать «толчок поисковым или идентификационным процессам». Напротив, «то, что оказывает прямое каузальное воздействие на систему... будет исключительно деструктивным» [4, с. 125]. Критерий такой: «Существует возможность влиять на систему (увеличивая её комплексность. – Е.И.), если при этом не нарушается аутопойезис³», тогда как «диапазон возможностей определяется темпом и мощностью системы в отношении обработки информации» [4, с. 131].

Чем принципиально отличается лумановский коммуникативно-системный подход? Прежде всего тем, что он концептуально фундирован современными достижениями нейробиологии (У. Матурана, Ф. Варела), логики (Дж. Спенсер-Браун, Л. Кауфман), кибернетики (Х. фон Ферстер), психологии (Ф. Хайдер) и современной социологии. К тому же Луман предложил ход, принципиально изменивший представление о том, «как возможно общество». А именно – в виде операционально закрытых рекурсивно эволюционирующих социальных систем, для каждой из них все другие системы есть «внешний мир», с которым они взаимодействуют посредством механизма структурного сопряжения. Нетрудно убедиться, что к числу таких операциональных систем относится и российская система образования. С момента отделения от других обособившихся систем в обществе развитие образовательной системы осуществляется изнутри неё самой за счёт того ресурса, который накапливается образовательными практиками и всем предшествующим процессом *самокоррекции образовательной традиции*. Университет и система высшего образования в целом обладают признаками

² Краткое содержание основных идей Лумана, развёрнутых в этом направлении, изложено в статье Ларса Квортрупа «Образовательная система общества: введение в педагогическую теорию Никласа Лумана» [11].

³ *Аутопойезис* (от греч. *αυτός* – сам, *ποίησις* – создаю, произвожу, творю) буквально означает само-строительство, само-производство или воссоздание себя через себя самого.

обособившихся организованных структур, поддерживающих своё развитие подобным, *рекурсивным*, способом. Рекурсия в данном случае выступает общим законом для всех сложных обособленных аутопоэзных объектов. Образовательную систему применительно к данному случаю можно назвать сетевым объектом, который включает в себя материальные средства (территории, здания, оборудование и т.д.) и людей, регулярно и циклично осуществляющих определённые операции. Границы образовательной системы не определяются пространственным способом, например границами здания министерства или университетского кампуса. Университет может менять место расположения, переехать в новые административные и учебные корпуса, сменить руководство, выпустить одних студентов и принять в свои стены других – при всём этом, если университет продолжает свою деятельность, его системные границы остаются прежними. Они поддерживаются безостановочным воспроизводством циклов, конечные состояния или результаты которых продуцируют новые исходные состояния. Именно рекурсия со своей цикличностью воспроизводства определённой деятельности отделяет (ограничивает) систему от других систем.

Обособление российской системы образования состоялось на рубеже XVIII–XIX вв. Уже тогда российское образование обрело признаки операционально замкнутой системы: образовательные учреждения (от начального до высшего), министерские и региональные структуры управления, социальные слои чиновников, учителей, преподавателей университетов, студентов и гимназистов. Был осуществлён запуск системы образования, которая изначально хоть и испытывала влияние других национальных систем, преимущественно немецкой, тем не менее с определённого времени обрела собственные границы, свою внутреннюю организацию с цикличностью, отличной от цикличности других социальных систем того времени. Подтверждением успешности рос-

сийской науки и образования к началу XX в. может служить тот факт, что на основании комплексной оценки (по числу учёных, научных журналов, публикаций, университетов, открытий и т.д.) Россия занимала пятое место в мире, уступая лишь Германии, США, Англии и Франции [13]. После 1917 г. вместе с другими радикальными изменениями в обществе был осуществлён запуск новой системы образования со своими циклами и способами взаимодействия с властью и обществом. Внутренним драйвером такой системы, как известно, служила идеология властной доминанты [14]. И хотя в советский период автономия университета была практически полностью ликвидирована, сама система образования того времени работала вполне исправно – применительно к тем задачам, которые она могла органично решать. Таким образом, перед нами история пресечения развития дореволюционной образовательной традиции с последующим отстраиванием принципиально иной системы образования, как это было после 1917 г. Мы также располагаем историей перезапуска национальной образовательной системы, произошедшей после 1991 г.

Высказанные соображения о способе функционирования образовательной системы, как было отмечено, коррелируют с положениями системной теории Лумана. В ней обстоятельно описано свойство оперативной (операциональной) закрытости систем. Закрытость в данном случае не означает изолированности. В системах такого класса работает коммуникативный механизм рекурсивного примыкания. Оставляя дальнейшие пояснения системной теории за пределами настоящей статьи, отмечу только то, что поведение системы, по Луману, определяется не каким-то её сущностным и неизменным свойством, не вписанной в неё идеей, а *безостановочным рекурсивным примыканием операций*. Именно рекурсивное примыкание операций системы поддерживает само её существование и определяет её же смысловую эволюцию. Следуя этому тезису, мы можем

утверждать, что образовательная система есть *операционально закрытая система* со свойственным для неё механизмом традирования. При этом не следует рассчитывать на то, что в глубинах такой системы, в её структурах укоренён какой-то вписанный в неё неизменный (идеальный и единственно возможный) смысл, разгадка которого якобы позволит управлять ею, а расхождение – зафиксировать «нарушение нормы». Данные положения теории, на мой взгляд, позволяют лучше всмотреться в происходящее на сцене российской образовательной политики и практики, а также точнее сориентировать вектор, устремлённый в будущее российского высшего образования.

Прежде чем перейти к иллюстративному материалу, необходимо сделать ещё одно пояснение. Что подразумевается под «закрытостью» системы образования? Закрытость в данном случае проявляется в сохранении возможности её органического развития в силу *непроницаемости* её границ для импорта неразложимых управленческих, финансовых, экономических элементов из других систем. Этот принцип может показаться контринтуитивным для распространённого понимания закрытости системы. Если система является закрытой, гласит второе начало термодинамики, то в ней неотвратимо нарастает беспорядок, энтропия, а отсутствие обратной связи, согласно простейшим выводам первой кибернетики (1950–60-е гг.), неизбежно ведёт к кризису. В самом деле, закрытость системы, её изолированность, неспособность реагировать на сигналы (ирритации) извне – прямой и скорейший путь к деградации. С этим можно только согласиться. Тем не менее не об изолированности системы идёт речь, а об особом типе закрытости, когда система взаимодействует с внешним миром (другими системами) через механизм *структурного сопряжения*. Этот механизм не позволяет осуществлять импорт/экспорт неразложимых элементов между системами без ущерба для самой системы. «То, что исключено (не принято системой. – Е.И.), вполне может оказы-

вать каузальное воздействие на систему, но тогда оно будет исключительно деструктивным» [4, с. 125]. Наряду с этим структурное сопряжение содержит и возможности, которыми система может воспользоваться, преобразуя их. При этом использование одних возможностей и игнорирование других коррелирует с ожиданиями, которые система формирует в ходе своей эволюции. Всё дело в том, что операциональная система способна отвечать на внешние вызовы только через обращение к своим собственным состояниям, «которые она переживает, чтобы сделать из этого информацию и потом уже работать с ней» [4, с. 134].

Взгляд на реформу российской системы высшего образования с позиций коммуникативной теории

Если рассмотреть с позиций предлагаемого подхода те трансформации, которые проходили в российском образовании в течение последних 20 лет, то перед нами откроется особая история «системных» достижений и «несистемных» неудач. О разрушительных последствиях реформаторских решений за эти годы опубликовано значительное число острых критических статей⁴. В настоящей

⁴ См.: *Тхагансов Х.Г.* На путях в миражи (к современным стратегиям развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29; *Красинская Л.Ф.* Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82; *Сенашенко В.С.* О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15; *Бабинцев В.П.* Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37; *Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р.* Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–47; *Трубникова Е.И.* Захват регулирования образовательной среды: анализ отдельных аспектов // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 38–46; *Трубникова Е.И.* «Красные ленты» в сфере образования и науки // Высшее образование в России. 2018.

статье предлагается обратить внимание на два фактора. Это, в первую очередь, просчёты сверху, когда введение новаций не обеспечивается необходимыми организационными и финансовыми инструментами и подстройками, внедряется без учёта мнения экспертов и, главное, когда отсутствует конкретное должностное лицо, отвечающее своим положением за её сопровождение и конечный результат. Второй фактор неудачи реформирования системы высшего образования проистекает из неспособности образовательных учреждений «переварить» поток вменяемых сверху для неукоснительного исполнения новаций, выработанных в других системных паттернах, а также – из невозможности отказаться от них публично в силу практического отсутствия на то реальных автономных прав.

Отличительной особенностью обособившихся образовательных систем является то, что они подрывают/приостанавливают развитие, когда в их автономный механизм принудительно/директивно имплантируют элементы/новации, делегированные из других систем общества в целостном и неразложимом виде. Управленческие действия, директивно внесённые в систему образования извне, относятся ли они к отдельному крупному вузу или к образовательной системе в целом, могут быть эффективными лишь в том случае, когда система воспринимает

их как внешний вызов и отвечает на них, исходя из возможностей своего внутреннего ресурса. Если же образовательная система/университет не находит в себе такого внутреннего ресурса, то она (в лице работников федеральных и региональных министерств, преподавателей и администраторов вузов) либо имитирует выполнение директивного вмешательства, либо, сохраняя свою органику, игнорирует его тем или иным способом.

Приведём несколько примеров. Прежде всего – из практики внедрения новаций в учебную деятельность отечественных вузов в связи с вхождением в Болонский процесс. Так, было принято решение о том, что усвоенный студентом учебный материал должен выражаться не в часах (не только в часах), отведённых учебным планом на тот или иной курс, а (ещё и) в зачётных единицах. Идея внешне представлялась как вполне здравая, так как международный обмен студентами предполагает унификацию системы зачёта усвоенного учебного материала. На первом этапе казалось, что такая новация не вызовет особых трудностей. Но не тут-то было. Оказалось, что зачётные единицы зарубежных студентов привязаны не к отдельным дисциплинам, а к модулям, усвоение которых определяется интегральными показателями, результирующим выражением которых является компетентность выпускника. Причём часть образовательной траектории студент составляет индивидуально, выстраивая её в соответствии со своими предпочтениями, связанными с его представлениями о будущей профессиональной деятельности. Наряду с обязательным освоением базовых модулей в образовательную программу закладывается и возможность для студента выбирать, какие модули он берётся осваивать максимально, а какие – до установленного минимума. В соответствии с этими и некоторыми другими правилами студент набирает (и добывает) необходимую для получения квалификации сумму кредитов (зачётных единиц). Итоговый документ выпускника такого вуза, наряду с оценкой качества освое-

№ 1. С. 108–121; Белоцерковский А.В. Российское образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3–9; Зборовский Г.Е., Шукшина Е.А., Амбарова П.А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 34–44; Ивахненко Е.Н. Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 122–129; Идея университета: вызовы современной эпохи (круглый стол) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 35–63; № 8–9. С. 26–43; Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 61–67 и др.

ния дисциплин и модулей, включает и своего рода портфолио, где отражены значимые для предполагаемого работодателя результаты освоения образовательной траектории. Так в общих чертах модульный принцип реализуется в той части европейских университетов, которые присоединились к Болонскому процессу [15].

К такому переходу наши университеты, за редким исключением, не были готовы. Типы реагирования системы на внешние вызовы могут быть различными: от принятия и адаптации до отторжения и симуляции. В нашем случае дело свелось преимущественно к имитации. Выполняя указание руководства, учебные управления вузов стали приравнивать зачётную единицу к строго определённой количеству часов каждого курса, а требуемый ФГОС набор компетенций закреплять за теми же дисциплинами. Что изменилось по существу? Можно ли считать ежегодное повышение уровня требований к составлению пакета документов к образовательным программам и программам курсов чем-то улучшающим качество образовательных практик университетов? Требования формально приняты, а учебные настройки всех уровней, по сути, остались прежними. В итоговый документ (приложение к диплому) к оценке по каждой дисциплине теперь представляется количество часов и зачётных единиц. Студент сдал экзамен, получил оценку, и это событие приравнивается к определённому количеству зачётных единиц и всему тому, что записано в программе курса: «знает», «умеет», «владеет», «обладает» такими-то компетенциями и т.д. Неудивительно, что с определённых пор само слово «компетенция» в преподавательском сообществе приобрело иронические коннотации.

По прошествии пяти лет (с 2013 г.) не проявился положительный эффект и от введения третьего уровня высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации [16]. Переименованная в образовательный уровень аспирантура, во-первых, потребовала дополнительных затрат, во-вторых,

создала неопределённости в отношении научного статуса обладателя диплома третьего уровня и, в-третьих, пока что никак не продемонстрировала планируемое повышение педагогического уровня подготовки аспирантов. Сложилась ситуация, когда в условиях сокращения ставок в вузах профессор преподаёт курсы на всех трёх уровнях, предметное наполнение и цели которых мало чем отличаются друг от друга. Процедура аттестации аспирантской подготовки в вузе теперь проходит по схеме, во многом схожей по критериям и требованиям с аттестацией бакалавриата. Это же обстоятельство привело к тому, что в академических институтах аттестовать аспирантуру по тем же критериям стало весьма проблематично, а в большинстве случаев – невозможно. Кроме того, эта калька с американской системы уже вступила в противоречие с прежними условиями сотрудничества с европейскими университетами на том же аспирантском уровне. Показателен в этой связи опыт РГГУ, где была запущена программа международной аспирантуры и докторантуры «Культурный трансфер и культурная идентичность: российско-немецкие связи в европейском контексте». Партнёры РГГУ из университета Альберта-Людвига (Фрайбург, ФРГ) недоумевают: как они смогут далее встраиваться в эту программу, нацеленную на координацию и обмен научными исследованиями и достижениями, когда к аспирантуре добавляется учебный процесс – с аудиторными занятиями, сдачей экзаменов и т.д., что совершенно не подразумевалось при открытии программы и что полностью выпадает из немецкой традиции подготовки аспирантов. Словом, гладко было на бумаге, да забыли про овраги.

Так же гладко выглядит на бумаге отчёт о выполнении майских указов Президента в части повышения заработной платы преподавателей вузов. Посмотрим на то, как образовательная вузовская система отреагировала на указы, в основание которых было положено вполне оправданное стремление придать образовательной системе большую

эффективность, снизить социальное напряжение, подогреваемое низким уровнем доходов вузовских преподавателей. Этот пример вообще показателен в том отношении, что вменение извне финансовых механизмов регуляции может порождать ещё большее количество побочных негативных явлений в образовательной системе, которые сводят к минимуму эффект от, казалось бы, достигнутого результата⁵. Итак, была поставлена задача доведения зарплаты преподавателей вузов и научных сотрудников за шестилетний срок (2012–2018) до целевых значений 180–200% от среднего уровня зарплаты по региону. Как отреагировала система? Руководству вузов в этих условиях было предписано «грамотно и эффективно» выстраивать свою финансовую и экономическую деятельность, изыскивать внутренние резервы для повышения заработной платы. Когда же резервы стали исчерпываться, администрации, чтобы не попасть в список «неэффективных», вынужденно перешли на губительную для развития университета диспропорцию в распределении заработанных средств между фондом заработной платы и средствами, направляемыми на поддержание/расширение учебной/научной базы (закупка нового оборудования, создание лабораторий, ремонт помещений и т.д.). Существует непреложное правило: если диспропорция в пользу заработной платы превышает соотношение 70% к 30%, то вуз постепенно утрачивает перспективу развития, а его материальная база постепенно приходит в упадок. На деле большинство непривилегированных московских вузов вынужденно перевели показатели заработной платы на уровень 90% от заработанных средств. Такая диспропорция сказывается на качестве образования не на момент её установления, а несколько позже, но непременно сказывается. Через каких-то 7–8 лет следует ожидать необратимого уста-

ревания материальной базы, которая уже сейчас едва влачит своё существование. На плечи руководителей вузов следующего десятилетия эта проблема, несомненно, ляжет неподъёмным грузом.

В это же время последовательно и незаметно для посторонних глаз, год за годом увеличивалась финансовая нагрузка на вузы в виде налогов на землю, коммунальных и всех прочих платежей. Так что остающиеся 10% средств уходят вовсе не на оборудование. Кроме того, повышение заработной платы в других секторах экономики (в подсчёт среднего уровня зарплаты по региону также автоматически включается и повышающаяся зарплата бюджетников) подводит к ситуации, схожей со стремлением достичь быстро отдаляющуюся цель. Между тем набор финансово-экономических инструментов, которыми располагает администрация университета, остаётся весьма ограниченным: создание бизнес-структур, связанных с образовательной деятельностью, бизнес-школ, институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, расширение кластера дополнительного образования. Этот источник доходов в последние годы становится всё более скудным из-за падения платёжеспособности населения и организаций, нуждающихся в таких услугах. В сложившихся обстоятельствах дефицит университетского бюджета традиционно покрывается за счёт повышения стоимости платного обучения, а также за счёт экономии на учебно-научной деятельности: сокращения ставок и повышения до предела часовой нагрузки преподавателей, пересмотра в сторону уменьшения аудиторных/неаудиторных часов, отводимых на курсовые и выпускные работы студентов, консультации, практики, НИР и т.д. Страдает ли от этих вынужденных мер качество образования? Ответ лежит на поверхности. Как следствие, в условиях сокращения ставок факультеты и кафедры, чтобы не потерять наиболее ценных преподавателей, переводят их на долю ставки. Реальная картина такова, что возможность работать на целую ставку

⁵ См.: История повторяется: как исполнялись главные поручения Путина в экономике. Сайт РБК. URL: <https://www.rbc.ru/economics/20/03/2018/5aaf97059a79473279c2effc>

и получать полную зарплату, которая подаётся в отчётах как «средняя», стало скорее исключением, чем правилом, тогда как заключать контракт со штатным преподавателем, работающим на 0,5–0,25 ставки, стало вполне привычным делом. Поэтому официальные цифры средней зарплаты преподавателя в большинстве случаев нужно умножать на число меньше единицы. Чтобы содержать семью, многим преподавателям, в первую очередь молодым, приходится искать дополнительную работу в других учреждениях. Но ведь цель ставилась ровно противоположная: создание материальной возможности преподавателям покончить с практикой «работать в нескольких местах» и отдавать «свою энергию и способности» одному вузу. Обратной стороной этого процесса стало сокращение на четверть численного состава преподавателей вузов и научных сотрудников. Так, по данным Госстата, за последние пять лет количество преподавателей вузов в бюджетной сфере сократилось на 23,2%, научных сотрудников – на 23,9%.

Внешнее управленческое воздействие, перенесённое в образовательную систему механически («каузально»), в одних случаях не приносит ожидаемого эффекта, в других – уничтожает прежние эволюционные достижения, плодит многочисленные нестыковки, разбалансированность, утрату устойчивости и т.д. Если внешнее директивное вмешательство в систему образования происходит регулярно, то неизбежно образуется разрыв преемственности в её развитии, который, в свою очередь, порождает кризис и утрату его конкурентоспособности по отношению к другим национальным образовательным системам.

Очевидно, что любая реформа задевает чьи-то интересы и неизбежно порождает армию несогласных. В этом основная трудность реформирования. Поэтому, вероятно, нет такого варианта реформы системы образования (или даже её корректировки), с которым непременно согласились бы все задействованные лица. Но есть неперемённые условия, которые понятны и без апелляции

к теориям высокого уровня. Они вытекают из прагматических и проверенных на практике правил реформирования систем. К числу таких правил можно отнести, к примеру, то, что для успешного проведения реформы нужны дополнительные финансовые ресурсы. Поэтому вряд ли стоит рассчитывать на успех в реформировании системы образования в условиях нарастания дефицита финансовых средств. И ещё. Успех структурных преобразований возможен тогда и только тогда, *когда люди знают, на что и куда идут*, а такое консолидированное понимание может возникнуть и быть поддержано только внутри самой системы, но никак не навязано извне. В этой связи трудно оспорить весьма распространённое среди преподавателей и администраторов российских вузов мнение, что 20-летние усилия по реформированию отечественной высшей школы на поверку оказались фрагментированными и непоследовательными, а смена министерских команд (и ответственных лиц) периодически приводила к утрате ясного понимания картины в целом. *Сам по себе подражательный и межеумочный характер реформирования «сверху» всегда будет оставаться препятствием на пути принятия российским университетским сообществом сколько-нибудь приемлемого для него перечня ценностей и принципов, которых следует держаться, адаптируясь к изменчивой и агрессивной внешней среде.*

Заключение

На языке системного анализа тезис, подводящий черту под вышеприведённой аргументацией, может быть представлен в виде двух положений. *Во-первых*, образовательная система сохраняет себя во времени и органично развивается лишь тогда, когда располагает возможностью преобразовать внешнее воздействие (требование, указание, рекомендацию и т.д.) в очередной виток собственной эволюции, присваивая в качестве полезного только то, что отвечает её внутренней природе. *Во-вторых*, система должна располагать

возможностью не принимать и не включать неприемлемые для неё нововведения сверху. Если же образовательная система в силу тех или иных причин такой возможностью не располагает или утрачивает её, то она лишается благоприятной перспективы своего развития, а вместе с ней лишается шансов на выработку конкурентных преимуществ по отношению к иным образовательным системам – национальным и транснациональным.

Подчеркнём, что коммуникативно-системная теория позволяет отказаться от такого типа критики современности, когда реальные трудности и катаклизмы в образовании сопоставляются с некоей *идеальной нормой*, которая столь очевидна, «что и говорить тут нечего». Как правило, эта «норма» извлекается из идеализированных образцов ушедших эпох. Поэтому первое, что приходит на ум тем, кто следует нормативистской методологии, – это старые решения, за которыми неизменно следуют удобные сравнения, подбор выгодных стандартов и статускво самооценки [17]. Критика, которая говорит читателю, что в реальности всё плохо, а в идеале всё хорошо, не только бесполезна, но и вредна по существу, так как не позволяет видеть то, как можно мыслить и действовать иначе. В свою очередь, и критика «превращённых форм» в образовании [18] также предполагает, что критик располагает, по меньшей мере, неким эталоном «непревращённой» («идеальной», «истинной») формы, которая искажена под влиянием тех или иных жизненных обстоятельств. Примерно так же подвергался критике и «реальный социализм» на рубеже 80–90-х гг. прошлого века – с позиции возможности достижения в будущем некоего «истинного», «подлинного», «неотчужденного» состояния [19].

Каким, в таком случае, должно представляться органичное развитие образовательной системы? Прежде всего, в расчёт любого воздействия на образование должна включаться экспертная позиция, выработанная внутри самого образовательного сообщества. На первых порах такую экспертную функцию

неплохо выполняли учебно-методические объединения вузов России (УМО). Эта государственно-общественная организация привлекала достаточно широкий круг педагогических и научных работников, представителей работодателей к разработке ГОСов разных поколений, примерных основных образовательных программ, координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Сыграла она свою положительную роль и в обеспечении качественного содержания образования [20]. Преобразование в ФУМО (федеральные учебно-методические объединения по укрупнённым группам направлений подготовки и специальностей) привело к практической утрате ими большинства экспертных функций. В свою очередь, центр экспертизы оказался полностью передан «вышестоящему» Рособрнадзору. В наши дни ещё сохраняет возможность достучаться до верхов Российский Союз ректоров. Нельзя в этом отношении сбрасывать со счетов и публикации суждений экспертов, материалов круглых столов, панельных дискуссий, региональных, всероссийских и международных конференций в ведущих журналах и т.д. Всё это – взгляд снизу, который может консолидированно влиять на корректировку значимых решений в министерских кабинетах. Ситуация в этом отношении вовсе не безнадежная. Экспертное мнение в нескольких случаях принималось в расчёт руководством Правительства и Минобрнауки. Это имело место, когда усилиями авторитетных представителей вузовского сообщества удавалось убедить высокую сторону, что последствия введения новации могут оказаться разрушительными для всей системы высшего образования. В числе таких скромных одноразовых побед – отказ от введения государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Позиция вузовского сообщества вырабатывалась как раз в ходе публичных дискуссий, в которых вместе с работниками министерства приняли участие эксперты, преподаватели и администрации вузов, представители тех же УМО,

редакторы ведущих журналов, работодатели и др. Нельзя, конечно, полагать, что коллективное обсуждение полностью избавит наше высшее образование от ошибочных решений. Однако есть все основания рассчитывать на то, что при таком порядке вещей количество ошибочных решений и действий, направленных на изменение/корректировку функционирования образовательной системы в целом, существенно уменьшится. На том же основании можно полагать, что в этом случае предложенные сверху инновации, со всеми их рисками и достоинствами, получают шанс быть осмысленными на разных уровнях вузовского сообщества, а потому – получить шанс быть принятыми и реализованными с пользой для реальной жизни университета. Поэтому было бы разумно сделать так, чтобы голос вузовского сообщества всегда учитывался, когда принимаются судьбоносные для высшего образования решения.

Дискуссионные площадки с широким участием в них вузовских работников всех уровней смогут гораздо более эффективно повлиять на развитие российского образования, если будет преодолена, увы, привычная для нас нечувствительность к мнению университетов. *Взгляд сверху вниз следует настойчиво корректировать взглядом снизу вверх.* Настаивание же на повсеместном укреплении вертикали в принятии важнейших решений – путь, который ведёт к ещё большему ослаблению наших позиций по отношению к современным мировым достижениям в этой области. В этом случае управление образованием неизбежно будет клониться в сторону всё большего уточнения того, «что, как и кому делать», а «наведение порядка» в финансовой сфере – к такому положению вещей, когда «ни одно доброе дело не останется безнаказанным». Очевидно, что для всей системы высшего образования было бы большим благом, если бы Правительство РФ и Минобрнауки направляли свои усилия на разработку таких формул финансирования и образовательной деятельности в целом, которые поддерживали бы разнообразие и

развитие новых инициатив на местах. Государство должно найти новые основания для расширения доверия и поддержания самостоятельности университетов – как столичных, так и региональных. Дела поправятся, когда окончательно утвердится понимание того, что стратегическое управление образовательной системой в целом должно отказаться от формулы «что есть у одних, должно быть у других». Единые принципы организации образовательной и научной деятельности университетов вкуче с тотальным недоверием и мелочно-проверочной опекой – всё это делает систему высшего образования инертной и неповоротливой, а её руководителей ориентирует на сохранение статус-кво и обустройство комфортных ниш. Масштабная централизованная бюрократия – настоящее бедствие для отечественного высшего образования. Актуальность этой максимы только возрастает в условиях конкуренции в международном образовательном пространстве, быстроизменяющихся внешних сред и непредсказуемого роста неопределённостей на рынке труда.

Похоже, что раз от раза нам необходимо обращаться к лозунгу Просвещения, который ещё в 1784 году сформулировал И. Кант: «*Sapere aude!* – имей мужество пользоваться *собственным* умом» [21, с. 27]. В наше время этот лозунг приобрёл ещё более расширенное толкование, в русле которого работает и коммуникативно-системная стратегия. Будучи обращённой к образованию, эта стратегия нацеливает его работников на обретение *коммуникативной сноровки*, когда, столкнувшись с новыми проблемами, они находят новые творческие и оригинальные решения, а не апеллируют к абстрактным нормам и заимствованию подходов, разработанных другими людьми в другое время и в других обстоятельствах.

Благодарности: Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-36-00026 а1).

Литература

1. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2006. 880 с.
2. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. М.: Хранитель, 2006. 880 с.
3. *Бурдвё П.* Начала / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. 288 с.
4. *Луман Н.* Введение в системную теорию / Пер. с нем. К. Тимофеева. М.: Логос, 2007. 288 с.
5. *Кузнецова Н.И.* Нестандартная эпистемология в отечественном исполнении (сравнительный анализ концепций Г.П. Щедровицкого и М.А. Розова) // Эпистемология и философия науки. 2012. № 2 (32). С. 184–200.
6. *Розов М.А.* Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. М.: Новый хронограф, 2008. 352 с.
7. *Розов М.А.* Тезисы к перестройке теории познания. URL: http://rozova.org/images/documents/Tezisi_k_perestroke_teorii_raznaniya_RozovMA.pdf
8. *Ивахненко Е.Н.* Социальные эстафеты в оптиках коммуникативных стратегий // Социальные трансформации: сб. науч. статей / Отв. ред. А.Г. Егоров; СмолГУ. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2011. Вып. 21. С. 110–118.
9. См.: *Луман Н.* Общество общества: В 2 т. (Кн. 1–5) / Пер. с нем. О. Никифорова и А. Антоновского. М.: Логос, 2011.
10. *Luhmann N.* Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 2002.
11. См.: *Quorstrup L.* Society's Education System – An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory // Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning. 2005. Vol. 1. Issue 1.
12. *Антоновский А.Ю.* Никлас Луман: эпистемологическое введение в теорию социальных систем. М.: ИФ РАН, 2007; *Назарчук А.В.* Учение Никласа Лумана о коммуникации. М.: Весь Мир, 2012.
13. *Forman P., Heilbron J., Weart S.* Physics circa 1900: Personnel, Funding, and Productivity of the Academic Establishments. Princeton University Press, 1975. P. 20–30.
14. См.: *Ивахненко Е.Н.* Россия на «порогах»: Идеиные конфронтации и «пороги» в течениях русской религиозно-философской и политической мысли (XI – нач. XX в.): Историко-философское исследование. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
15. *Сазонов Б.А.* Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.
16. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле // Социс. 2017. № 9. С. 3–16.
17. *Лукьяненко В.П.* Системный кризис образования в России: признаки и их анализ // Педагогика. 2018. № 1. С. 22–32.
18. *Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
19. *Кузьминов Я.И., Набиуллина Э.С., Радаев В.В., Субботина Т.П.* Отчуждение труда: история и современность. М.: Экономика, 1989. 287 с.
20. *Коришунов С.В.* О роли МГТУ им. Н.Э. Баумана в научно-методическом обеспечении высшей школы России (к 30-летию образования УМО) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 152–167.
21. *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Кант И. Соч. в 6 т. / Под ред. В.Ф. Асмуса и др. Т. 6. М.: Мысль, 1966.

Статья поступила в редакцию 19.05.18

С доработки 07.06.18

Принята к публикации 05.07.18

Domestic Education as a System and an Object of Management

Eugene N. Ivakhnenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: ivahnen@rambler.ru
 Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
 Address: 27, Lomonosovsky prosp., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article proposes communicative conceptualization of the notion of “education system”. The turn of modern theoretical sociology toward the system-communicative theory (N. Luhmann), in the author’s opinion, marked not only a waiver of structural and functional approaches to

the analysis and management of social systems, but also a refrain from the relapses of their criticism built on the notion of “ideal norm”. The author also makes an attempt to implement the logic of the development of operationally closed recursively evolving systems as a tool for analyzing some actions of the regulator on reforming Russian higher education, which were directly transferred to higher education institutions within the last 10–15 years.

Keywords: education system, communicative theory, structural functionalism, education reform, normativism, recursive adjacency, structural coupling

Site as: Ivakhnenko, E.N. (2018). [Domestic Education as a System and an Object of Management]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 9-23. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23>

References

1. Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Mc.-Graw-Hill. Book Company Inc., New York and London.
2. Merton, R. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York.
3. Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Minuit.
4. Luhmann, N. (2007). *Binfihrung in die Systemtheorie*. Transl. from German by K. Timofeev. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
5. Kuznetsova, N.I. (2012). [Non-standard Epistemology in Domestic Design (Comparative Analysis of the Concepts of G.P. Shchedrovitsky and M.A. Rozov)]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology & Philosophy of Science], No. 2, pp. 184-200. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Rozov, M.A. (2008). *Teoriya sotsial'nykh estafet i problemy epistemologii* [Theory of Social Relay Races and the Issues of Epistemology]. Moscow: Novyi Khronograf Publ. 352 p. (In Russ.)
7. Rozov, M.A. *Tesisy k perestroike teorii poznaniya* [Thesis to Restructuring of the Theory of Cognition]. Available at: http://rozova.org/images/documents/Tezisi_k_perestroike_teorii_poznaniya_RozovMA.pdf (In Russ.)
8. Ivakhnenko, E.N. (2011). [Social Relay Races through the Optics of Communication Strategies]. In: *Sotsial'nye transformatsii* [Social Transformations: Collection of Papers]. A.G. Egorov (Ed). Smolensk: Smolensk State Univ. Publ. Issue 21. Pp. 110-118. (In Russ.)
9. Luhmann, N. (2011). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. In 2 vol. Books 1-5. Transl. from German by O. Nikiforov and A. Antonovsky. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
10. Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
11. Qvortrup, L. (2005). Society's Education System – An Introduction to Niklas Luhmann's Pedagogical Theory. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*. Vol. 1. Issue 1.
12. Antonovsky, A. Yu. (2007). *Niklas Luhmann: epistemologicheskoe vvedenie v teoriyu sotsial'nykh sistem* [Niklas Luhmann: Epistemological Introduction to the Theory of Social Systems]. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.); Nazarchuk, A.V. (2012). *Uchenie Niklasa Luhmanna o kommunikatsii* [Niklas Luhmann's Doctrine about Communication]. Moscow: Ves' Mir Publ. (In Russ.)
13. Forman, P., Heilbron, J., Weart, S. (1975). *Physics Circa 1900: Personnel, Funding, and Productivity of the Academic Establishments*. Princeton University Press, pp. 20-30.
14. Ivakhnenko, E.N. (1999). *Rossiya na “porogakh”*. *Ideinye konfrontatsii i “porogi” v techeniyakh russkoi religiozno-filosofskoi i politicheskoi mysli (XI – nachalo XX v)* [Russia is on “Rapids”: Confrontations and “Rapids” in the Ideological Movements in Russia (XI – beginning of XX century): Historic and Philosophical Study. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical Univ. Publ. (In Russ.)

15. Sazonov, B.A. (2011) [Individually-oriented Organization of Teaching and Learning Activities as a Condition for Modernization of Higher Education in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 10–24. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). [Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 9, pp. 3-16. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Luk'yanenko, V.P. (2018). [Systemic Crisis of Education in Russia: Indications and Their Analysis]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 1, pp. 22-32. (In Russ.)
18. Tkhapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Kuz'minov, Ya. I., Nabiullina, E.S., Radaev, V.V., Subbotina, T.P. (1989). *Otchuzhdenie truda: istoriya i sovremennost'* [Alienation of Labour: History and Modernity]. Moscow: Ekonomika Publ. 287 p. (In Russ.)
20. Korshunov, S.V. (2018). [The Role of Bauman Moscow State Technical University in Scientific and Methodical Support of Higher School of Russia (To the 30th Anniversary of Educational and Methodical Association)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 6, pp. 152-167. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kant, I. [Answering the Question: What is Enlightenment?] In: Kant, I. *Sochineniya v 6 t.* [Collection of works in 6 vol.]. V.F. Asmus (Ed). Moscow: Mysl' Publ., 1966. (In Russ.)

Acknowledgement. The study is financially supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 16-36-00026 a1).

*The paper was submitted 19.05.18
Received after reworking 07.06.18
Accepted for publication 05.07.18*



Science Index РИНЦ-2016

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	14,249
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	5,580
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5,277
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	4,004
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	3,915
ПЕДАГОГИКА	2,162
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	1,829
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,571
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,422
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,313
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,299
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,887
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,801
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,549
АЛМА МАТЕР	0,442