

Высшая школа: взгляд за горизонт

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

Аттаева Лейла Иналовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: attaeva1@rambler.ru

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

Аннотация. Авторы статьи концентрируют своё внимание на проблемах российского высшего образования в связи с происходящими изменениями в классификаторе профессий. По сути, предпринимается попытка взвесить перспективы отечественной высшей школы по подготовке кадров в условиях нарастания технологических инноваций. В этом плане внимание обращается на два аспекта. Первый: насколько отечественная высшая школа чувствительна к существующим и перспективным изменениям требований работодателя и рынка труда, а в целом – к профессиональной подготовке выпускников. Второй аспект заключается в попытке связать социальные и гуманитарные деформации кадрового воспроизводства с миссией высшей школы. Может ли университет изменить свою миссию в сторону решения социальной задачи по преодолению кризиса «лишних людей», который надвигается вместе с ростом технологических инноваций и роботизацией труда?

Ключевые слова: высшая школа, постиндустриальное общество, профессии будущего, рынок труда, трансдисциплинарность, массовость образования, проблема занятости молодёжи

Для цитирования: Ивахненко Е.Н., Аттаева Л.И. Высшая школа: взгляд за горизонт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 21–34.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-21-34>

Введение в проблему

Строго и точно составить перечень будущих профессий вряд ли возможно, однако представляется возможным подготовиться к росту неопределённостей – технологических, социальных и гуманитарных. В этой связи уместно предположить, что ориентация образования должна быть нацелена не только на примыкание планируемого перечня компетенций выпускника вуза к существующей или предсказанной профессии, но и на формирование устойчивой адаптации к неопределённостям, которые, несомненно, ожидают его на рынке труда. Долгосрочная перспектива видится в том, чтобы при включении в трудовую деятельность высококвалифицированный специалист мог не только понять и освоить профессиональный дрейф, но и научиться превращать нарастание не-

определённости в фактор конкурентного преимущества. Именно так решается вопрос подготовки кадров в инновационной экономике. Ставшую во весь рост проблему до поры до времени можно не замечать, ссылаясь на исторические особенности, традицию, обстоятельства и т.п. Но тогда очевидно будет проиграно и само будущее. Как разрешить противоречие между экономическим запросом на гибкость и традиционно жёсткой образовательной колеей с её чрезмерной специализацией, фрагментацией и быстрым устареванием знаний, приобретаемых в ходе освоения учебных курсов?

Затачивание выпускника вуза под строгий набор профессиональных навыков – приоритет образования индустриальной эпохи, когда основные требования к профессии оставались неизменными на протяжении

десятилетий. Само производство (в узком и широком смысле слова) определялось как отлаженный механизм, своего рода гигантская машина, каждый узел которой обслуживался специалистом, «твёрдо знающим своё дело». Здесь приоритет в подготовке заключался в точном воспроизводстве функционала – инженера, управленца и т.д. В основу индустриального образования закладывался принцип одинаковости, стандартизации профессиональных навыков.

Что принесла эпоха постиндустриальных информационно-цифровых перемен? Стандартизированные навыки легче всего роботизируются и, как следствие, вымываются из перечня востребованных профессий. Замена работника, выполняющего алгоритмический набор операций, – рабочего на сборочном конвейере, технолога, продавца, а теперь и водителя – оказалась делом времени. И этот процесс только набирает ход. Включение в производство и управление искусственного интеллекта и инновационных технологий непредсказуемо расширяет список «профессий-пенсионеров» и с такой же скоростью создаёт список прежде невиданных профессий – молекулярного диетолога, цифрового лингвиста, тренера творческих состояний или трендотчера-форсайтера.

Понятно, что есть качества и свойства личности и специалиста, которые технологии и искусственный интеллект заменить не смогут. В их числе – креативность, эмпатия, восприимчивость, творческое воображение, способность нестандартно мыслить, преодолевать запутанность и сложность ситуаций. Именно на развитие такого рода способностей у молодых людей, заполнивших вузовские аудитории, и сориентировано образование постиндустриальное.

Факторы восприимчивости высшей школы к радикальным переменам на рынке труда. Российская социология традиционно – как в период существования плановой экономики СССР, так и на этапе становления экономики современной России – подерживала интерес к изучению профессио-

нальных групп и профессиональной структуры общества [1]. Переход рубежа 2000-х для отечественных социологов связан с признанием нарастающего влияния информационного общества на изменение всего общественного разделения труда в России [2]. Значительно дальше в этом направлении продвинулась западная социология, которая ещё с 1980-х гг. была сориентирована на изучение постиндустриального феномена умирания старых и рождения прежде не существовавших профессий. Здесь вырабатывались свои, релевантные инновационной экономике подходы к социологии профессий. К примеру, профессор Чикагского университета Э. Эббот формулирует их следующим образом: «профессии должны исследоваться только в пределах широкой системы взаимодействия», а «социологические теории профессионализма должны охватывать транспрофессиональную динамику» и весь комплекс сопутствующих факторов правового, социального, экономического свойства [3]. В современных исследованиях отечественных социологов присутствует определённый интерес к обозначенной проблеме, однако драматизм ситуации, сложившейся между системой подготовки специалистов высшей квалификации и запросом инновационной экономики, пока не выражен сколько-нибудь отчётливо [4]. Отечественные исследования социологии профессий не столько опережают, сколько подтверждают выводы, которые уже два десятилетия озвучиваются преподавателями в университетских аудиториях, модераторами и участниками всевозможных круглых столов, телеведущими многочисленных шоу и программ по проблемам современной профессиональной подготовки и переподготовки¹. Рефрен выводов социологических исследований примерно совпадает с теми требованиями, которые выдвигает работодатель, погружённый

¹ Список важных профессий. «Наблюдатель» на канале «Культура». Эфир 15.01.2019. URL: http://tvkultura.ru/video/show/brand_id/20918/episode_id/2062727/

в конкурентную инновационную среду постиндустриальной экономики. Свообразными маркерами стихийно сложившихся требований работодателя могут служить такие понятия, как «человеческий капитал», «способность работать в команде», «навыки тимбилдинга», «креативность», «самостоятельность и творческая активность», «умение коммуницировать в различных средах» и т.д.

Проблема сопряжения качества высшего образования и динамично меняющегося рынка труда в мире и в России многократно ставилась и образовательным сообществом. На страницах нашего журнала она активно обсуждается на протяжении последних 7–8 лет. В публикациях чётко прослеживается осмысленное стремление направить русло развития инженерного образования в сторону тех перемен, которые происходят в научной, технологической и технической базе в мировой инновационной экономике – от роботизации сборки электронных устройств до сферы обслуживания и здравоохранения². В публикациях, обращённых к собственным вузовским проблемам, выделяются два направления, по которым авторы стремятся дать ответ на вызовы перманентно обновляющегося списка профессиональной востребованности. Первое – это обсуждение концепции *непрерывного образования*, призванного синхронизировать перемены в производственной и образовательной средах, и второе – *интеграция образователь-*

ных и профессиональных стандартов, в которой наиболее полно и последовательно представлен анализ подстройки очередной версии ФГОС (ФГОС 3++) к современным требованиям. Наиболее последовательно и содержательно оба направления анализируются применительно к инженерным специальностям³. Нашла своё отражение в многочисленных публикациях и тема компетентностного подхода. Причём, судя по текстам, авторы преимущественно концентрируются на разработке приемлемых формул и алгоритмов формирования единого образовательно-квалификационного пространства в триаде «государство – высшее образование – работодатель». Тем не менее, критикуя разработчиков федеральных стандартов, настаивая на «эталонах измерения» эффективности обучения, на том, «чтобы всё образовательное сообщество говорило на одном языке», и сетуя на то, что вузам теперь предписано (ФГОС3++) самостоятельно формировать перечень компетенций к конкретным профессиям [5], авторы лишь косвенно упоминают о проблеме, которая, судя по всему, была очевидной для составителей проекта очередного ФГОСа. Это динамичная смена ситуации на рынке труда, вызванная исчезновением в обозримой перспективе целого ряда профессий, по которым вузы обучали студентов десятилетиями. Так, например, по разным оценкам, в течение ближайших двадцати лет от трети до половины рабочих мест в промышленно развитых странах будут за-

² Будзинская О.В., Шейнбаум В.С. Институциональное обеспечение непрерывного инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 30–46; Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 47–54; Сженов Е.С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 93–98; Тхагапсоев Х.Г. Компетентностное образование: к проблеме воплощения // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 71–76, и др.

³ Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера // Высшее образование в России. 2018. № 2. С. 5–18; Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.А., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15; Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Проблемы современного образования в современной России: методология анализа и пути решения // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 27–36, и др.

менены роботами, гаджетами, автоматическими устройствами и компьютерными программами. Параллельно этому перманентно расширяется список новых профессий, о которых прежде нельзя было и помыслить. В этих условиях прописанные под конкретную профессию компетенции будут быстро устаревать. Этот фактор в обсуждении компетентностного подхода хоть и упоминается, однако в самых общих словах, далеко не всегда раскрывающих существо проблемы. Чаще всего всё ограничивается пожеланием создавать документы, «соответствующие потребностям рынка труда». Данное обстоятельство, с нашей точки зрения, неявно направило усилия авторов исключительно в сторону анализа и критики документов, регламентирующих учебный процесс, – уточнения отдельных пунктов, принципов, системных положений, интегральных схем, сочленений стандартов с компетенциями и профессиональными навыками выпускника. Признавая важность регламентирующих приказов, предписаний и инструкций, всё же не следует полагать, что ключ к решению проблемы заключается в точно сформулированном требовании к организации учебного процесса в вузе, от какой инстанции оно бы ни исходило, будь то министерство, СМИ или артикулированный общественный запрос [6]. Последнее само по себе важно, но недостаточно. Вернее, было бы достаточно, если бы документы, направляемые регуляторам в вузы, и определяли существо дела.

Тем, кто не один год работает в вузе, хорошо известно, что формально требования могут быть приняты, а учебные настройки всех уровней при этом могут оставаться прежними. Между директивами и конечным результатом располагается невидимая субстанция – образовательная система, с её традициями администрирования, инерцией, рекурсией, траекториями интересов различных групп – участников образовательного процесса (администрации, ППС, студентов), эстафетой инструментальных действий и практик. Именно на этих площадках решаются

или не решаются (имитируются) основные задачи высшего образования. Успех в преодолении столь масштабных проблем может состояться только при опоре на сколько-нибудь консолидированную поддержку принятой стратегии внутри самой системы, в своего рода «чёрном ящике», расположенном между входом и выходом любой образовательной задачи. С учётом сказанного предлагается бросить взгляд на эту сторону дела.

Нетрудно заметить, что за последние 2–3 года в нашей стране резко возросла интенсивность публичного обсуждения проблемы будущих профессий и трудоустройства выпускников вузов. На различных форумах активно дискутируются изменения востребованности специалистов на рынке труда, вызванные нарастающим потоком технологических, робототехнических и информационно-цифровых новаций [7]. Своеобразной кульминацией многочисленных дискуссий и публикаций стал выход в свет «Атласа новых профессий» – альманаха перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет [8]. Этот проект был успешно реализован Агентством стратегических инициатив (Сколково). Он представляет собой масштабное исследование, проведённое на основе принципов Форсайта («Форсайт Компетенции 2030»), в котором были собраны мнения более чем 2,5 тысяч авторитетных экспертов-практиков. В первой части «Атласа» описаны профессии, которые будут возникать в ближайшие годы в 25 наиболее перспективных, высокотехнологичных и быстрорастущих отраслях экономики. Во второй – профессии-пенсионеры. Наибольшую ценность для нашего случая представляют «надпрофессиональные навыки», которые являются универсальными и важными для специалистов самых разных областей. Эти навыки, по замыслу разработчиков проекта, позволяют работнику оставаться эффективным и востребованным при переходе из одной отрасли в другую. Уместно предположить, что именно этой стороной дела

«Атлас» развёрнут к российским вузам и их образовательным практикам. Нет ничего странного в том, что авторы проекта настаивают на невозможности исчерпывающе предсказать будущее, в которое вольётся уже следующее поколение людей? Кратко ответ представляется так: будущее открывается со стороны социальных и технологических трендов, которые уже сегодня заявляют о себе изменениями окружающего нас мира. Об этих трендах мы можем говорить с большей определённой, поскольку из них вырастают представления о том, какие профессии будут востребованы в ближайшие десятилетия, а какие перестанут существовать.

На какие тренды нам, вслед за разработчиками «Атласа», следует обратить внимание, чтобы скорректировать наши представления о вузовских образовательных практиках в их отношении к трудоустройству и успешности выпускников? Вот некоторые из таковых: «Переход от работы-функции к работе в проектах»; «Автоматизация и роботизация рутинного труда»; «Замена человеческих функций там, где робот или программа оказывается производительней или эффективней»; «Интенсивное использование программных устройств»; «Рост сложности систем управления во всех отраслях»; «Экологичность» и др. Люди будут меньше работать с механизмами и больше – с другими людьми и коллективами. Отсюда формулируется запрос на организаторские навыки и способности. С другой стороны, запрос на гибкость технологических решений требует развития способностей работников всех уровней к поисковому системному мышлению. С каждым 4–6-летним циклом предполагается рост сложности и неопределённости всего того, к чему готовится приложить свои усилия потенциальный выпускник российского вуза. Понятен и другой тренд – «от простых компетенций к сложным». Словом, специалисты со средними навыками окажутся наиболее уязвимыми, их будут накрывать волны автоматизации. В свою очередь, потребность

в высококвалифицированном персонале будет только возрастать [9]. Вакансии будут открываться на те места, которые не поддаются роботизации. Речь идёт о расширяющемся спектре творческих задач, требующих нетривиальных и креативных решений, связывающих воедино организаторские, управленческие, коммуникативные и технические навыки и способности.

Что должно произойти в вузе, чтобы выпускник был сколько-нибудь подготовленным к ситуации, при которой будущая трудовая жизнь претерпит кардинальные изменения в перечне актуальных профессий, которые, в свою очередь, также не будут закреплены в нём навечно? Перестать мыслить профессиями? В приложении к вузовскому образованию в целом эта формула представляется неубедительной. То есть ориентация вуза на ту или иную конкретную специальность выпускника не исчезнет в сколько-нибудь обозримой перспективе. В этом отношении вовсе не лишена смысла работа Министерства труда и социальной защиты РФ по периодическому обновлению перечня видов профессиональной деятельности [10]. Да и вряд ли следует признавать разумным строить обучение студента без опоры на конкретную профессию. Однако «опора» в данном случае не должна быть равносильна «затачиванию», своего рода созданию заготовки, которой отведено функционально определённое место в исправно работающем и неизменном механизме. Другой стороной обозначенной проблемы является изготовление «стандартных заготовок», востребованных европейскими и американскими вузами и производствами, которые в перспективе двух–трёх лет превращают их в уникальные и ценные кадры для очередного собственного инновационного цикла. Но что тогда необходимо предпринять с учётом того, что за время обучения студента в вузе во всё большем числе случаев та профессия, название которой вписывается в диплом, либо существенно трансформируется, либо исчезает вовсе [11]? Несмотря на то, что для

определённого перечня профессий такое положение дел в перспективе 4–6 лет пока не столь очевидно, саму тенденцию нельзя проигнорировать. Ответом на неё в самом общем виде должно стать включение в образовательный процесс инструментов, которые позволят выпускнику вуза предъявить работодателю привлекательный для него потенциал конкурентных возможностей.

В порядке первого приближения на вопрос «что делать?» в данном направлении – это профессия+. Речь идёт о дополнительном образовании – формальном и неформальном. Вуз – то место, которое организует систему дополнительного образования не только для уже занятых в экономике граждан, но и для тех студентов, которые мотивированы расширить свои возможности будущего в плане трудоустройства и профессиональной деятельности. В этом отношении в России уже сложился первичный опыт создания эффективной технологии формирования дополнительных компетенций у студентов классического вуза («школы компетенций»). Эффективной такая технология становится, когда, наряду с правовыми основами предпринимательства, бизнес-планированием, маркетингом, рекламой и связями с общественностью, она включает в свой комплекс такие навыки, как стрессоустойчивость, оформление заявок на гранты, публичная защита научных работ и стартапов, тимбилдинг, основы коммуникативного взаимодействия в команде и т.п. Эта уже работающая и доказавшая свою полезность опция вузовского образования [12] в перспективе может пополняться надпрофессиональными навыками, которые отмечаются работодателями [8, с. 15] как наиболее важные для работников будущего, такими как мультиязычность, программирование ИТ-решений, управление сложными автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом, умение определять сложные системы и работать с ними, умение управлять проектами и процессами, работа в режиме высокой неопределённости и быстрой сме-

ны условий задач, экологическое мышление, способность к художественному творчеству и развитый эстетический вкус и др. Речь идёт о формировании важнейших по востребованности – уже в настоящем и тем более в будущем – навыках специалистов из самых разных областей, будь то инженерия, государственное и муниципальное управление, подготовка учителей или обучение военным специальностям. Может показаться, что нечто подобное выглядит не совсем реалистично, но на самом деле надпрофессиональные навыки имеют отношение к двум сторонам очевидной проблемы – научиться создавать новый продукт и уметь продвигать его, доводить до рыночного спроса на него. Последнее всегда было слабой стороной советской экономики, остаётся таковой и в наше время.

Ещё один подход к решению данной проблемы заключается в возможности учиться и переучиваться в течение всей жизни. На эту тему опубликовано достаточное количество квалифицированных текстов. Анализ мировых практик «непрерывного образования» позволяет обратить внимание на то, что в странах с быстроразвивающимся сектором постиндустриальной экономики непрерывное обучение приобретает дополнительное коммуникативное измерение. Например, итальянский опыт свидетельствует о том, что главным мотивом, заставляющим специалистов платить за дополнительное образование, служит не столько приобретение новых знаний и навыков, сколько выстраивание новых отношений («социальный капитал»), которые можно использовать для поиска лучшей работы [13].

Следующий шаг в обозначенном направлении связан с развитием мягких способностей (Soft Skills) студента в ходе его обучения по основным образовательным программам. Это наиболее сложный, длительный и трудно внедряемый процесс, обусловленный привнесением в образовательные практики вуза *трансдисциплинарного обучения*, которое само по себе способствует воспроизведению важнейших для будущей профессиональной

карьеру качеств. Трансдисциплинарность (\neq межпредметность) в общем смысле рождается в своего рода пограничье, в зоне пересечения наук – фундаментальных, естественных, технических и социально-гуманитарных – с повседневным жизненным миром человека. Она втягивает в себя понятия из самых неожиданных областей знания, образования, управления, коммуникации, порождает так называемый «перекрёстный дискурс», связывающий науку с повседневными жизненными практиками, ценностными приоритетами культур, экзистенциальными мирами человека [14]. В нашем случае ориентация на трансдисциплинарность («транспрофессиональную динамику», по определению того же Эббота) способствует установлению *симметрии* между обучением в вузе и теми переменами и инновациями, которые в режиме реального времени происходят в технологиях, науке, социальной и гуманитарной жизни [15, с. 51].

Немаловажно включить в обсуждение данной темы проблему нового осмысления современного университета. Университет становится местом, где на различных коммуникативных площадках – аудиторных и внеаудиторных – создаются креативные социальные среды. Именно в перспективе развития креативной коммуникации скрываются колоссальные возможности российского вуза. Кратко поясняя смысл сказанного, обратимся к нескольким фрагментам инаугурационной профессорской лекции Р. Барнетта, прочитанной в Институте образования Лондонского университета в 1997 г. «Университет, – по определению Барнетта, – это место, где сверхсложность рождается и одновременно создаются условия для выживания в этом чреватом последствиями, хрупком и непредсказуемом мире» [16]. Барнетт заканчивает своё выступление мыслью, которая стоит того, чтобы привести её целиком: «Те, кто принимает такую трактовку образования, должны будут не только справиться со сверхсложностью в собственных умах, но и провоцировать её дальней-

шее усложнение, чтобы вызвать состояние радикальной неопределённости в умах своих студентов, а также научить их тому, как с ней справиться и жить... Эта задача стоит перед нами, и в мире, где царит тотальная неопределённость, она не может быть другой» [16, с. 56]. Конкуренция благосклонна к талантливым и пытливым работникам, и формирование этих качеств определяется не только мерой индивидуальных способностей и усилий, но и институциональной, вузовской организацией дела. Здесь к месту привести мысль другого авторитетного исследователя системы высшего образования Б. Кларка, которой он подытоживает свою книгу об изменениях в университетах: «Удача улыбается тому, кто выработает в себе институциональную привычку к изменениям» [17, с. 308]. В отношении к поставленной в статье проблеме «привычка» такого свойства необычайно важна. Задача её осознания и закрепления в практиках взаимодействия «студент – преподаватель – администратор» – преимущественно педагогическая.

Подготовка будущих педагогов – школьных и вузовских – с учётом обозначенной нами проблематики требует отдельного анализа и обсуждения. Здесь же заметим, что значимые позиции в современных условиях преподавания всё больше завоёвывает так называемая «коммуникативная сноровка». Речь идёт о способности эффективно использовать коммуникативные навыки в нестандартных и непредопределённых ситуациях – когнитивных, организационных, управленческих и др. В них преподаватель не предстаёт в образе «учителя мудрости», призванного передавать студентам усвоенные им когда-то системы знаний. Иначе говоря, в состоявшемся общении со студентами он призван конструировать такую конфигурацию «встречи», которая вынуждает студента и его самого заново апеллировать не только к сильным, но и слабым сторонам собственного профессионального опыта [18]. Примерно так, как формульно это выразил Марк Тейлор в своём обращении к

студентам: *«Не делай того, что я делаю; лучше возьми что-то из того, что я могу предложить, и сделай с ним то, что я никогда не мог бы себе вообразить, затем вернись и расскажи мне об этом»* [19].

Вернёмся к регулятору с его возможностями повлиять на решение данной задачи сверху. Необходимо обратиться к теме рейтингования вузов – российских и зарубежных – под собственные государственные цели. Если перспектива будущего страны и её участие в мировом постиндустриальном разделении труда представлены как хорошо просчитанная цель, то рейтингование отечественных вузов (финансирование и другие виды поддержки) и вузов зарубежных, куда направляются наши студенты, должно быть сориентировано в соответствии с внутренней, а не внешней целевой установкой. Другими словами, задача отечественного рейтингования вузов переопределяется под собственные дальнесрочные цели. Здесь показателен опыт Китая, который провёл рейтингование собственных и зарубежных университетов с установлением тех оценочных параметров, которые сопряжены с дальнесрочными социальными и экономическими перспективами страны. Тем самым обучение студентов за рубежом за счёт государства приобрело чётко выраженную корреляцию с дальнесрочными программами развития экономики КНР.

Заслуживает внимания и другой фактор рассматриваемой проблемы – продвижение форсайта: программных решений и систем экспертной оценки образовательной политики в её отношении к грядущим изменениям на рынке труда. Есть области, по отношению к которым можно строить прогнозы, но в целом будущее нельзя предсказать достоверно в деталях. Основной посыл этого направления заключается в том, что будущее зависит от прилагаемых усилий. Если мы хотим прийти в будущее не в роли аутсайдеров или, того хуже, суррогатов образовательных технологий других центров знания и силы, то нам следует, не упуская время, деятельно

конструировать это будущее. Те национальные образовательные системы, которые не участвуют в создании будущего мирового образовательного пространства, определённо будут лишены возможности занять в нём сколько-нибудь значимое место. Судя по всему, готовить себя к будущему – то же самое, что умело действовать и активно влиять на происходящее в настоящем. Кроме того, как гласит один из основных принципов форсайта, будущее вариативно: *оно не протекает из прошлого, а зависит от решений и действий участников и заинтересованных сторон*. В этом пункте важно использовать то обстоятельство, что цели не только продумываются, но и действительно конструируются и переопределяются непосредственным воздействием образовательных, технологических и социально-гуманитарных практик. Эффект, определяющий деятельный выбор верного направления встречи с будущим, можно считать «отложенным макроэффектом» всего вузовского образования.

Обратимся ко второму аспекту рассматриваемой проблемы. Некоторые футурологи считают, что постиндустриализм – это лишь пролог перехода к «постчеловеческой» фазе развития экономики и цивилизации в целом. Предположение выглядит фантастичным, тем не менее в нём заложена вполне реализуемая идея неотвратимости вытеснения собственно человеческого труда машиной – искусственным интеллектом, роботом или манипулятором. Эксперты утверждают, что уже сейчас в развитых странах процентов десять населения способны обеспечить их необходимыми товарами и услугами... Что делать остальным? Наивно полагать, что обозначенная тенденция в производстве и экономике в целом привнесит в общество только блага – «освобождение труда», «свободное время», которые К. Маркс считал важнейшим «условием развития человеческой индивидуальности». На деле прогресс обратной своей стороной открывает острую социальную проблему

занятости. Даже самое оптимистичное видение будущего рынка труда не позволит заключить, что поколение, которое в наши дни село за школьную парту, не окажется поколением «лишних людей» в роботизированном производстве и инновационной экономике. Справедливости ради следует заметить, что сверхмонополизированная сырьевая экономика с депрессивным средним и малым бизнесом оставляет то же поколение за пределами благоприятной жизненной перспективы в отношении реализации своих сил и способностей в производительном труде, но уже по другим причинам.

Слабостью постиндустриальных теорий называют то, что в подавляющем большинстве они рассматривают переход от одной стадии к другой как объективный и неизбежный процесс, при этом оставляют без должного внимания травматическое воздействие сопутствующих таким «переходам» противоречий и катаклизмов. Ещё меньше берутся в расчёт адаптационные социальные и гуманитарные механизмы, связанные с обучением и воспитанием. Как правило, на этот фактор обращают внимание, когда положение обществ «эпохи перемен» становится критическим. Так, на рубеже 2000-х гг. безработица охватывала 27 процентов работоспособного населения, тогда как среди молодёжи (до 30 лет) она составляла 56 процентов. Аналогично выглядит современная картина в Италии и Греции, где шансы устроиться на работу по специальности для выпускника университета становятся минимальными, если не призрачными.

На протяжении последних ста лет высшее образование брало на себя функцию смягчения обостряющихся социальных проблем за счёт перехода к демократизации и производной из неё массовости обучения в высшей школе. Так, в конце 1920-х гг., когда Х. Ортега-и-Гассет размышлял над «Миссией университета» (1930), в Европе в высшую школу поступали 3–4 процента выпускников гимназий. В начале 1950-х гг., когда он готовил к публикации свои «Наброски к об-

разованию будущего» (1952), в вузы поступали 10–12 процентов выпускников школ. Реформы высшего образования начала 1970-х гг. уже непосредственно отвечали проявившимся тогда реалиям постиндустриального общества и процессам демократизации образования. Причём эта тенденция охватила большинство стран на планете, включая и те политические режимы, которые никак нельзя отнести к демократическим. В первые десятилетия XXI века в Европе и в России вопрос, по сути, ставится о всеобщем («для всех желающих») высшем образовании, в котором легко просматривается и собственно демпфирующая функция высшей школы по отношению к растущей армии молодых людей, лишённых возможности трудоустройства: «Пусть они лучше числятся студентами, чем стоят в очереди за пособием по безработице».

Тенденция, которую можно назвать «принуждением к массовости» высшего образования, распространившаяся с 1970-х гг. в Европе и с 1990-х в России, с очевидностью породила проблему низкого его качества. «Сегодняшние ссылки на Гумбольдта в речах европейских ректоров и министров образования, – пишет А.М. Руткевич, – иной раз смехотворны, иной раз циничны. Идеал “уединения” и свободы» не имеет никакого отношения к реальности огромных корпораций, получающих деньги налогоплательщиков на обучение тех, кто просто не в состоянии освоить более или менее сложный предмет. Из 50–70 тыс. студентов в среднем европейском университете лишь четверть учащихся соответствуют уровню вуза пятидесятилетней давности» [20, с. 49–50]. Переход к массовому университету позволил также утвердиться мнению, что практическая жизнь требует узкой профессиональной подготовки: если предприятиям нужны химики-технологи, то стоит ли растрачивать время профессоров и студентов на затратное образование в значении и воспитания (*Bildung*), результаты которого к тому же невозможно замерить здесь и сейчас.

Задачу гибкого приспособления к новому экономическому типу общества образцово выполняет внушительный сегмент американской высшей школы (в основном колледжи), в котором обучают далёким от всякой высокой науки актуальным профессиям вроде косметолога или риелтора. Это обстоятельство не бросает тень на всю американскую высшую школу. В то же время не следует смотреть на неё снизу вверх как на универсальный образец успешности и пример для подражания. Здесь уместно привести мнение из интервью немецкого профессора К.Ф. Гетманна о том, что «худший в мире университет – американский», и со всей серьёзностью отнестись к продолжению его же высказывания о том, что «он хорош... на вершине» [21, с. 146].

Современную и повсеместно практикуемую массовость высшего образования не следует рассматривать как однозначное «зло», которому противостоит «добро» идеалов гумбольдтовского университета начала XIX в. В отличие от прошлого, как было отмечено, вузы теперь принимают практически всех желающих – и тех, кто хочет быстро получить диплом, чтобы устроиться с приемлемой зарплатой в какую-нибудь фирму, и тех, кто хотел бы чему-нибудь поучиться, располагая возможностями продлить до 30 лет, а то и более свою студенческую молодость, как и тех, кто с молодых ногтей нацелен на высокие научные достижения в области математики, ядерной физики, филологии или лингвистики. Сочетание обучения «далёким от науки» профессиям, понижающим образовательный уровень, с одновременной поддержкой сегмента приобщения одарённых студентов к высоким научным достижениям – в этом, судя по всему, заключается один из ныне практикуемых в мире подходов к высшей школе. Такая модель может представляться не совсем разумной и совсем не отвечающей идеалам университетской образованности. Однако, судя по всему, она призвана предупредить социальную неразумность и расточительность финансовых

ресурсов государства. Её суть сводится к стремлению синхронизировать образование с динамичными изменениями рынка труда, тем самым предотвратить или хотя бы ослабить социальное напряжение, провоцируемое проблемой занятости пассионарной части населения в постиндустриальном обществе.

Заключение

Производство знаний вот уже более двух десятилетий тяготеет к тому, чтобы выйти за университетские пределы. Альтернативами вузовскому образованию выступают как различного рода профессиональные кооперации, так и всевозможные сетевые структуры, успешно реализующие последние достижения IT-технологий. Причём современные способы, по которым обеспечивается передача знаний, квалификаций и компетенций, всё больше отдаляются от тех путей, которые традиционно практикуются в классических учреждениях. Поэтому говорить о центральной роли знаний – вовсе не значит подчёркивать главенствующее положение учебных институций в современной производственной иерархии [13]. Инновационные процессы, которые разворачиваются в сетевых структурах, в неформальных местах производства знания осуществляются сегодня с невиданной прежде скоростью, отчего академические учреждения превращаются лишь в одно из многих мест, где может аккумулироваться востребованный постиндустриальной экономикой и информационно-цифровой эпохой «человеческий капитал».

Ситуация переключается с той, которая имела место на рубеже XVIII–XIX веков, когда европейские университеты впали в состояние напряжённой неопределённости, потому как воспроизводили схоластическую образованность, далёкую от практических запросов на знание и набирающих тогда силу инженерных наук. Так, в Европе с 1789 по 1815 гг. число университетов сократилось почти наполови-

ну – с 143 до 83. Молодёжь стала отдавать предпочтение инженерным, техническим, сельскохозяйственным и прочим школам, обучение в которых максимально связывало выпускников с практическим овладением вновь открывающихся профессий и возможностью карьерного роста [22]. Ситуация тогда поменялась с реформой Вильгельма фон Гумбольдта, ознаменовавшейся открытием в 1809 г. Берлинского университета. Российский университет также был преобразован в направлении гумбольдтовского замысла модернизации [23]. Гумбольдт смог предложить такую конфигурацию автономии, обучения и исследования, которая возродила исчезающую институцию на новых основаниях. В нашем случае важно особо отметить, что преимущество университета, созданного Гумбольдтом, в отличие от французской наполеоновской модели, заключалось в отказе от *сиюминутной трактовки утилитарности и пользы образования*. Эта специфика реформы университета начала XIX столетия продлила ему жизнь ещё на полтора века.

Современный отечественный вуз поставлен перед дилеммой: либо продолжение бюрократического перерождения в бесконечных лабиринтах параметризации, регламентации и отчётности, либо последовательная, продуманная и консолидированно поддерживаемая вузовским сообществом перенастройка всей институции в сторону углубления образовательно-исследовательской коммуникации в её отношении к новым экономическим, информационным и социально-гуманитарным реалиям.

Уместно поставить такой вопрос: в какой мере и как российская высшая школа в своём стремлении «заглянуть за горизонт» может сочетать заботу о технологиях подготовки специалистов будущего с социально-гуманитарным аспектом обсуждаемой в статье проблемы? Этот вопрос, если он будет поставлен на повестку дня, должен стать предметом широкой общественной дискуссии.

Литература

1. Крыштановская О.В. Инженеры: становление и развитие профессиональной группы. М.: Наука, 1989.
2. Кораблева Г.Б. Становление подходов к социологии профессий в России // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 109–117.
3. Abbott A. The Sociology of Work and Occupation // Annual Review of Sociology. 1993. Vol. 19. P. 187–209.
4. Абрамов Р.Н. Социология профессий и занятий в России: обзор текущей ситуации // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 99–108.
5. Кельчевская Н.Р., Ширинкина Е. В. Интеграция образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования: проблемы и пути решения // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1. С. 16–25.
6. Ивахненко Е.И. Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8/9. С. 9–23.
7. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва, апрель 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf
8. Атлас новых профессий. М.: АИС, Сколково, 2015. 288 с.
9. Autor D. Essays on the Changing Labor Market: Computerization, Inequality, and the Development of the Contingent Work Force: Dissertation Summary. URL: https://research.upjohn.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=dissertation_awards
10. О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности): Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29.09.2014 № 667н. URL: <http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-29.09.2014-N-667n/>
11. Профессии будущего: Дмитрий Судаков о том, чему стоит учиться уже сейчас. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/10620-future-professions>
12. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций сту-

- дентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 20–29.
13. Роджеро Д. Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета // Неприкосновенный запас. 2011. № 3 (77). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/po7.html>
 14. Ивахненко Е.Н. Трансдисциплинарность в действии (рецензия на кн. «Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы») // Философские науки. 2015. № 12. С. 134–139.
 15. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век: Научный электронный журнал. 2014. Вып. 4 (8). DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642
 16. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2008. № 6. С. 46–56.
 17. Кларк Б. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кей-стади и концепций / Пер. с англ. Е. Стёпкиной. М.: Изд. дом ВШЭ, 2011.
 18. Ивахненко Е.Н. Российский гуманитарный перед лицом коммуникативных перемен и охранительных задач // Культура и образование в современных философских исследованиях / Под ред. Е.Н. Ивахненко, В.Д. Губина. М.: РГГУ, 2018. С. 9–28.
 19. Taylor M.C. End the university as we know it // The New York Times. 2009. April 26. URL: http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1
 20. Руткевич А.М. Переход к массовому университету // Философия в истории высшего образования: препринт WP6/2014/02. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.
 21. Конкуренции – да, рынку – нет. Интервью с К.Ф. Гетманном // Логос. 2013. № 1 (91). С. 144–167. [Электронный ресурс]. URL: http://logosjournal.ru/arch/58/art_77.pdf
 22. Куренной В.А. Бастард модерна. О текущем кризисе университета // Неприкосновенный запас. 2011. № 3 (77). С. 103–110.
 23. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.01.19

Принята к публикации 15.02.19

Higher School: Look Beyond the Horizon

Evgeniy 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

Attaeva I. Leila – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., E-mail: attaeva1@rambler.ru

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Address: 1/1, M. Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The authors concentrate their attention on the problem of the future of Russian education in connection with the changes in the classifier of professions. The paper analyzes the prospects for Russian higher education in personnel training in the context of growing technological innovations. In this regard, attention is drawn to two aspects. The first aspect covers the question of how sensitive Russian higher school is to the existing and future changes in the requirements of the employer and the labor market, and in general to the training of graduates. The second aspect is an attempt to connect the impending deformations, social and humanitarian, of professional reproduction with the mission of higher education. The key question reads as follows: can a university change its mission towards solving the social task of overcoming the crisis of “unemployed young people” that is looming along with the growth of technological innovations and the robotization of labor?

Keywords: Russian higher education, post-industrial society, classifier of professions, professions of the future, labor market, transdisciplinarity, mass education, youth employment

Cite as: Ivakhnenko, E.N., Attaeva, L.I. (2019). Higher School: Look Beyond the Horizon. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 3, pp. 21–34. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-21-34>

References

1. Kryshstanovskaya, O.V. (1989) *Inzhenery: stanovleniy i razvitiy professionalnoy gruppy* [Engineers: The Formation and Development of a Professional Group]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
2. Korableva, G.B. (2013). [Formation of Approaches to the Sociology of Professions in Russia]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 109–117. (In Russ.)
3. Abbott, A. (1993). The Sociology of Work and Occupation. *Annual Review of Sociology*. Vol. 19, pp. 187–209.
4. Abramov, R.N. (2013). [Sociology of Professions and Occupations in Russia: Review of the Current Situation]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 99–108. (In Russ.)
5. Kelchevskaya, N.R., Shirinkina, E.V. (2018). [Integration of Educational and Professional Standards in the Context of Reforming: Problems and Solutions]. *Univertsitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22. No. 1, pp. 16–25. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Ivakhnenko, E.N. (2018). [Domestic Education as a System and Object of Management]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 8–9, pp. 9–23. (In Russ., abstract in Eng.)
7. *Dvenadsat resheniy dlya novogo obrazovaniya. Doklad Tsentra strategicheskoykh razrabotok i Visshey shkoly ekonomiki. Moskva. April 2018* [Twelve Solutions for New Education. Report of the Center for Strategic Studies and Higher School of Economics. Moscow. April 2018]. Available at: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (In Russ.)
8. *Atlas novykh professiy* (2015). [Atlas of New Professions]. Moscow: Skolkovo Publ. 288 p. (In Russ.)
9. Autor, D. (1999) Essays on the Changing Labor Market: Computerization, Inequality, and the Development of the Contingent Work Force: Dissertation Summary. Available at: https://research.upjohn.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=dissertation_awards
10. *O reestre professionalnykh standartov: Prikaz Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity ot 29.09.2014 № 667n* [About the Register of Professional Standards: Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 09.29.2014 No. 667n]. Available at: <http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-29.09.2014-N-667n/> (In Russ.)
11. *Professii budushchego: Dmitriy Sudakov o tom, chemu stoit uchitsya uzbe seichas* [Professions of the Future: Dmitry Sudakov About What You Should Learn Now]. Available at: <https://theoryandpractice.ru/posts/10620-future-professions> (In Russ.)
12. Stromov, V.Yu., Sysoev, P.V., Zavyalov, V.V. (2018). [“School of Competencies” as a Technology for the Development of Students’ Additional Competencies at Classical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 5, pp. 20–29. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Roggero, G. (2011). *Iz ruin v krizis: ob osnovnykh trendakh v zhizni globalnogo universiteta* [From the Ruins to the Crisis: On the Main Trends in the Life of a Global University]. *Neprikosnovenniy zapas [Emergency Reserve]*. No. 3 (77). Available at: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/po7.html> (In Russ.)

14. Ivakhnenko, E.N. (2015). [Transdisciplinarity in Action (Review of the Book “Transdisciplinarity in Philosophy and Science: Approaches, Problems, Prospects”)]. *Filosofskiye nauky = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 12, pp. 134–139. (In Russ.)
15. Kolesnikova, I.A. (2014). [Transdisciplinary Research Strategy for Continuing Education]. *Nepřerывное образование: XXI век = Lifelong Education: The XXI century*. Issue 4 (8). DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642 (In Russ.)
16. Barnett, R. (2008). [Comprehension of University]. *Alma Mater (Higher School Bulletin)*. No. 6, pp. 46–56. (In Russ.)
17. Clark, B. (2004). *Sustaining Change in University. Continuities of Case Studies and Concepts*. (Russian Translation: Moscow: Higher School of Economics Publ. House, 2011)
18. Ivakhnenko, E.N. (2018). [Russian Humanist in the Face of Communicative Changes and Protective Tasks]. In: *Kultura i obrazovaniye v sovremennykh filosofskiykh issledovaniyakh* [Culture and Education in Modern Philosophical Studies]. E.N. Ivakhnenko and V.D. Goubin (Eds.). Moscow: RSUH Publ., pp. 9–28. (In Russ.)
19. Taylor, M.C. (2009). End the University as We Know It. *The New York Times*. April 26. Available at: http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1
20. Rutkevich, A.M. (2014). [Transition to a Mass University]. In: *Filosofya v istorii vysshego obrazovaniya* [Philosophy in the History of Higher Education: Preprint WP6/2014/02]. Moscow: Higher School of Economics Publ. House. (In Russ.)
21. Getmann, K.F. (2013). [Competition – Yes, the Market – No. Interview with K.F. Getmann]. *Logos*. No. 1 (91), pp. 144–167. (In Russ.)
22. Kurennoy, V.A. (2011). [Bastard of Modern. About the Current University Crisis]. *Neprikosnovenniy zapas* [Emergency Reserve]. No. 3 (77), pp. 103–110. (In Russ.)
23. Andreev, A.Yu. (2009). *Rossiyskiye universitety XVIII – pervoy poloviny XIX veka v kontekste universitetskoy istorii Evropy* [Russian Universities of the XVIII – First Half of the XIX Century in the Context of the University History of Europe]. Moscow: Znak Publ. (In Russ.)

The paper was submitted 30.01.19

Accepted for publication 15.02.19