

## Образование постиндустриальной эпохи: настройка на индивида и интеллект

Крокинская Ольга Константиновна – д-р социол. наук, проф. E-mail: krokinskaya@mail.ru  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,  
Россия

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые теоретические и эмпирические предпосылки дополнения целей образования ориентацией на индивида как «точку сборки» образовательного результата в условиях турбулентно изменяющейся социальной реальности. Работа носит междисциплинарный характер, её концептуальной основой являются теории постиндустриального общества Д. Белла и «текущей современности» З. Баумана, а также идеи К. Дуэк о способности личностных установок «на рост» или «на данность» влиять на интеллект и достижение целей.

Утверждается, что «растекающееся» состояние образования обусловлено спецификой ещё не завершённого перехода к некоему, пока до конца не ясному пост-состоянию общества. Оно характеризуется принципиальной неопределённостью обстоятельств и тенденций, когда централизованное управление сложными системами затруднено или ошибочно, и это заставляет снижать уровень принятия решений до самоорганизующихся локальных социальных форм, придавая им большую автономию. В данном случае – до индивида и его автономии.

В нашей культуре мы зачастую испытываем недоверие к индивиду и его способности разумно выбирать, а также вольно или невольно снижаем установки на рост и первенство. Однако если предлагать студентам не имитацию научной работы, а хорошо организованные исследовательские практики, то у них формируются подлинно ключевые компетентности, необходимые современному обществу, – готовность находиться в поиске, непрерывно учиться и создавать новые решения для новых задач, которые способствуют выработке соответствующего языка общения, сотрудничеству в групповой работе, смелости в постановке проблем и готовности работать со сложными проблемами. В статье представлен анализ кейса такой работы.

В статье также обсуждается актуальная проблема эксплуатации когнитивного статуса и самочувствия преподавателей в сверхформализованных трудовых практиках.

**Ключевые слова:** постиндустриальное общество, текущая (растекающаяся) современность, исследования в образовательном процессе, интеллект в образовании, профессия преподаватель

**Для цитирования:** Крокинская О.К. Образование постиндустриальной эпохи: настройка на индивида и интеллект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 29–42.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-29-42>

**Постановка проблемы, исследовательский вопрос.** На тему «Образование в современном мире» сказаны миллионы слов. Бурно изменяющаяся образовательная реальность породила целую отрасль соответ-

ствующих исследований. Сегодня восторги от масштабных обновлений заметно утихли и даже сменились раздражением, а то и протестом: ну сколько можно? Мы уже хотим спокойной систематической работы [1]. Но

мир не намерен останавливаться, изменения и не думают прекращаться. При этом образование, которое бежит за реальностью из всех сил, не только «добежать» не может, но катастрофически теряет в скорости и адекватности. Более того, оно накапливает организационную и программную токсичность, которая дополнительно усугубляется политикой сверхформализации и жёсткого администрирования образовательного процесса.

Задачу настоящей статьи я вижу в том, чтобы акцентировать слабо осознаваемую, но, возможно, наиболее значимую сегодня цель образования – ориентацию на индивида и интеллект как его конечные, терминальные результаты. Даже точнее – на человека и его интеллект, поскольку сегодня будет правильнее мыслить индивида не как абстрактного социального актора, а в веберовском смысле – как целе- и ценностно рационального, рефлексизирующего субъекта.

**Теоретическая рамка.** Сочетание в объекте исследования таких сложных и разнородных начал, как турбулентная реальность и как-то существующий в ней человек, требует сильной теории. Одной из самых востребованных для таких случаев является теория Зигмунта Баумана о текучей («растекающейся») современности [2]. Она неизменно демонстрирует свою объяснительную силу для реальности, находящейся в состоянии перемен, когда все важнейшие структуры общества, ранее надёжные, понятные, пригодные для того, чтобы опираться на них в повседневной жизни, теряют свои «твёрдые» формы.

**«Растекающееся» образование.** Наблюдения Баумана в полной мере относятся к образованию как важнейшей субструктуре общества, укоренённой в культуре, и значит, тоже в большой степени подверженной драматическим реалиям «растекания». Сегодня эти процессы касаются практически всех непосредственных участников образовательных процессов: работников сферы образования, его потребителей и пользователей, то есть практически всех, кто учит, учится и кто

заинтересован в результатах и процессах обучения.

Метафора «растекания» носит у З. Баумана напряжённый социоэмоциональный и даже моральный характер. Но взятая вне оценочного отношения, она позволяет увидеть растекание не только как кризис «твёрдых форм» образования индустриальной эпохи, но и как мультипликацию образовательных паттернов, порождённых процессами адаптации института к изменяющейся реальности. Эти процессы привели сегодня к небывалым переменам в классическом облике социального института образования. Изменились его структура, функции, организационные формы, педагогические парадигмы и методы аудиторной работы с учащимися; продолжают расширяться реальные и виртуальные образовательные среды, предоставляется возможность строить индивидуальные образовательные траектории. Образование уходит в Интернет, создаёт возможности для широкого поля неформальных образовательных практик свободного доступа, прирастает просветительскими областями, включает разнообразные, в том числе сетевые, образовательные сообщества. Всё это создаёт новую действительность образования, которая требует своего осмысления, описания и объяснения. В своей последней книге [3] Бауман буквально бьёт тревогу, предупреждая человечество об опасностях непрекращающегося «растекания» прочных основ общества, которое добралось уже до сугубой сущности человеческой природы, извлекая его из каких бы то ни было отношений, оставляя в одиночестве и неврозе. Из всех сил сохранять диалог – вот единственное лекарство, которое он прописывает миру. Российские учёные также диагностируют множественные и масштабные модификации действительности «растекающегося» типа – их непредсказуемую динамику и нелинейность, в том числе такое развитие образовательных реалий на макро- и микроуровнях социальной организации, которое трансформирует профессиональные прак-

тики всех субъектов образовательной деятельности, причём их результаты, в свою очередь, далеко не всегда оказываются предсказуемыми [4].

Вместе с тем нарастающее ощущение социальной атомизации и отчуждения, групповой замкнутости и архаизирующей обществу неосознанности порождает ответную волну сопротивления этим процессам, прежде всего – культурного. Для института образования это означает новый разворот к человеческим связям, человеческим ценностям и диалоговым формам работы с ориентацией на осознаваемый взаимный интерес.

**Точка сборки – индивид.** Расширяя доступ к образовательным ресурсам, система образования тем самым уведомляет, что с помощью традиционных массовых стандартизированных программ и практик обучения она не даст обществу необходимого продукта. В результате она переходит в режим частичного дерегулирования системных механизмов и переносит «точку сборки» своего результата с учебных планов и программ, созданных и контролируемых экспертами, на индивида. Конечно, образование всегда воплощается в индивидуальном человеческом капитале, только теперь, в «растекающихся» реалиях, этот результат программируется не учебным заведением, а самим индивидом – инстанцией с собственными, частными, индивидуальными критериями и потребностями. В этой точке индивид в значительной мере самостоятельно выстраивает свою профессиональную квалификацию, багаж компетентностей, самоидентификацию.

Тем самым тренд расширения самостоятельного образования обозначился недвусмысленно и прочно, а в перспективе «пожизненного» образования его роль стала выглядеть императивной. Однако ни в теоретической, ни в практической, ни в профессиональной, ни в обычной житейской рефлексии эта линия никогда не была абсолютно доминирующей. Всё-таки институт образования за тысячи лет своего существо-

вания выработал такие константы, нарушить которые не способны даже самые многообещающие инновации современности. Так, мощному движению online-образования почти сразу возникла оппозиция – сомнения в качестве такого образования свойственны широким кругам общественности. Алармистскую точку зрения продемонстрировали сами университеты, которые почувствовали угрозу своей монополии и социальной роли в культуре, а также преподаватели вузов, столкнувшиеся с риском своей ненужности. В нашей стране даже вариативность и элективность образования, заявленные в ФГОС, стали отступать под давлением обстоятельств внешнеэкономических и политических, а по сути – охранительных для традиционных образовательных форм и кадровых решений. Интересно, что самую мудрую позицию в этой ситуации заняли студенты. Не было случая, чтобы при обсуждении самостоятельного, в том числе онлайн-образования, при всех его соблазнительных возможностях, они высказались бы за исключение аудиторной работы и работы с преподавателями. Да, скорее всего, ими руководит при этом детский архетип учителя, который должен что-то «преподать» и этим «открыть». Но, взрослея, они отдают себе отчёт в необходимости, пользе и даже счастье от собственного роста, идущего в общей работе с учителем.

Для Европы это, наверное, естественное движение, шаг за шагом пробуя разные варианты структуризации отношений человека и института, для России – в каком-то смысле важный новый образец, а в каком-то – хорошо знакомое, укоренённое в традиции явление. В институциональном смысле новое, а в человеческом – признанное и высокоценное. Речь идёт о так называемом «студентоцентрированном образовании» [5], а лучше – «студентоцентричном», как поправляет Л.С. Гребнев [6], или студенто-ориентированном обучении. С 2007–2009 гг. эта концепция считается одним из приоритетов для Европейского пространства высшего

образования. В ней декларируется необходимость сдвига педагогической парадигмы с процесса преподавания на учащегося и его существование в процессе обучения, в том числе выдвигаются цели содействия студенту в самостоятельно организуемом и активном обучении, с усилением внимания к мотивационным, волевым и социальным аспектам учёбы [7; 8].

Очевидно, что всё это продиктовано спецификой ещё не завершённого перехода к некоторому, пока неясному постсостоянию общества. В условиях такой принципиальной неясности идут столь масштабные метаморфозы, что принятие централизованных решений затруднено или ошибочно, и это заставляет снижать уровень принятия решений до самоорганизующихся локальных социальных форм, придавая им большую автономию. В данном случае – до индивида и его автономии, его целей в общественных процессах. В том, что касается образования, это позволяет людям наращивать свои компетенции, подтягивать свой профессиональный ресурс к актуальным запросам постиндустриальной структуры занятости, улучшать свою способность выступать субъектами рынка. А может быть, и создавать такой индивидуальный комплект компетентностей, который станет формировать его новые сегменты. Так или иначе, речь идёт об образовании, настроенном на индивида, включающем его в число своих регуляторов [9].

Понимая всё это, мы не можем оставить за скобками низкую вероятность осуществления такой модели в условиях текущей российской действительности. У нас много чего не хватает для её осуществления, а именно:

1) нет такого рынка, который был бы способен полностью использовать образовательные ресурсы людей; на нём не хватает рабочих мест, требующих высокой квалификации, имеет место массовое недоиспользование полученного образования. В то же время реальному рынку недостаёт качества образования, получаемого выпускниками вузов;

2) во многом дисфункционально по отношению к вузу школьное образование, не создающее базы для успешного старта учащихся ни по уровню знаний, ни по уровню развития учебных и социальных компетенций;

3) нет свободного и достойно себя чувствующего школьного учителя и уже нет университетского профессора, преподавателя, не захваченного методическим рабством, не превращённого в придаток машины, стремящейся контролировать его профессиональную самореализацию;

4) нет достаточной вариативности для настройки индивидуальной образовательной траектории. Автономия выбора студентами дисциплин персонального учебного плана часто формальна и существует лишь на бумаге, а право университета формировать учебный контингент только из тех, кто способен освоить сложный уровень подготовки, вообще сведено почти к нулю.

И общее фундаментальное препятствие: в нашей культуре мы традиционно испытываем недоверие к индивиду и его способности разумно выбирать. Однако этим мы снижаем адаптивную готовность социального организма в целом, необходимую и неизбежную в сложных, турбулентных ситуациях. То есть исключаем или вытесняем в тень, на обочину важнейшие средства поисковой активности – ключевые когнитивные инструменты распознавания проблемы и адекватной реакции на неё [10].

**Ничего этого нет, а жить надо.** Препятствий для развития образования в нужном для общества направлении, действительно, много. А собранные вместе, они буквально подталкивают делать вывод об их системном характере и в этом смысле – практической неизменяемости. Можно ли сдвинуть с места эту машину? Можно. Надо выращивать внутри неё иные реалии, пусть даже небольшие по масштабу.

Мы знаем, что в постиндустриальном, информационном обществе базовой производящей системой становится взаимодействие «человек-человек» – в отличие от тради-

ционного и индустриального общества, где такими системами являются «человек–природа» и «человек–машина». Мы с трудом, но понимаем, что главным сектором экономики становится т.н. «третий сектор» – услуги, а не добыча, обработка и промышленное производство – и что этот структурный сдвиг касается также образования и культуры. Вместе с тем мы легко принимаем другую максиму эпохи – что её стратегическим ресурсом становится человеческий капитал: информация, интеллект, знание, образование, квалификация. Всё вместе это формирует *базовый принцип управления развитием*. В постиндустриальном обществе им становится *интеллектуальная инновация*. Именно она создаёт основную стоимость продукта, и именно она становится средством наращивания потенциала этой новой эпохи [11].

Можем ли мы сделать что-то реальное в направлении, соответствующем главным трендам человеческого развития и человеческого капитала страны? Можем. За какую ниточку потянем? – За ниточку интеллекта.

**Интеллект как производящая сила современности.** За время своей эволюции сначала в рамках животного мира, а потом в качестве драйвера социального и культурного развития человечества интеллект сменил немало «мест прикрепления» к системе общественного разделения труда. Как средство производства инновационного продукта он проявлял себя в искусстве, науке, философии, управлении, политике, техническом изобретательстве, других областях, включавших в себя периодические порывы к изменению, но как специальная, выделенная практикуемая способность был, видимо, достоянием немногих – прежде всего потому, что в традиционном обществе на него не было массового запроса. Ситуация изменилась в индустриальную эпоху с её упором на техническую инновацию и науку и приобрела особо акцентированный характер в постиндустриальном обществе с его настройкой на интеллект.

Это движение сопровождается фундаментальным изменением характера труда.

Социологи сегодня часто вспоминают одно из теоретических открытий К. Маркса о том, что исходной точкой великой трансформации, породившей новый индустриальный порядок, было *отчуждение*, или *высвобождение труда* – отделение работников от средств их существования, когда труд стал чем-то внешним, не принадлежащим сущности человека и превратился в простую способность к труду, которая поступает на рынок и эксплуатируется капиталистом для производства нужного ему продукта [12]. Сама по себе *способность к труду* стала тогда свободно фланирующим, мобильным агентом рынка, присоединение которого к участкам наибольшего запроса и наилучшего использования обеспечивала их рост.

Нечто подобное происходит и сегодня. Из сложного комплекса высококвалифицированного труда индустриальной эпохи высвобождается другая способность – сама по себе *способность мышления, интеллект*. Это он становится свободно фланирующим агентом рынка рабочей силы и, присоединяясь к точкам запроса на него, создаёт для них возможности небывалого роста, развития, прорыва в новые пространства деятельности. Для образования, веками существовавшего в интенции «готовить» к определённым видам профессиональной деятельности, в которых полученная подготовка будет полезной, это означает, что изменяется «модельный ориентир» образовательного процесса. *«Не подготовка, а образование»*, возможно, станет его новым лозунгом. То самое, полузабытое фундаментальное образование, создающее зрелую личность, интеллект, мотивации. В какой мере образование готово к таким целям?

**Состояние интеллекта в образовании.** По мнению экспертов, интеллект – единственный настоящий коррелят учебной и профессиональной успешности, лучший предиктор (предсказатель) школьной успеваемости. Между уровнем общего интеллектуального развития студентов и их академической успеваемостью существует высокая корреляция.

ляция [13]. Вместе с тем ни высокий интеллект, ни его развитие в образовательной деятельности не являются продуктом специальных усилий ни школы, ни вуза, хотя, казалось бы, институционально обеспеченное обучение с помощью кодифицированных знаний, специально разработанных программ и специалистов-преподавателей должно способствовать его развитию. Однако исследования динамики интеллекта в высшем образовании этого не подтверждают. Если он и развивается, то это происходит как бы само собой, спонтанно и имплицитно. Выясняется также, что далеко не все, а лишь «чуть более половины студентов повышают уровень общего интеллекта от первого курса к последнему, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а сильные часто выходят из вуза с тем же, с чем и пришли» [14].

Может ли нас успокоить присутствие в молодёжных популяциях немало числа высокоодарённых и успешно работающих юношей и девушек? – Нет, не может, потому что разрывы в уровне когнитивных способностей у разных страт населения программируют разрывы в социальной и культурной ткани общества, напряжения в его конструкции и замедление его развития. И уж никак не может успокоить весьма популярное мнение, что обширные массивы высокого интеллекта просто не нужны сегодняшней экономике.

В результате мы оказываемся в странной ситуации: приходится доказывать ценность интеллекта как ресурса развития нации и призывать к повышению его уровня средствами образования. Разве кто-то возражает? Впрочем, порой кажется, что именно возражают. Видимо, это всё ещё надо делать – и аргументировать, и действовать, потому что на повестке дня – без преувеличения – судьба страны. И она решается не только на высоких политических уровнях, но и на уровне повседневного человеческого сознания, рефлексии, усилия быть человеком, а значит, культуры, общества, социализации и воспитания с его педагогическими установками.

**Установки культуры и ментальные программы в борьбе с интеллектом.** Есть вещи «растекающиеся», а есть вещи твёрдые, но способствующие «растеканию». Есть мотивации достижения, и есть провалы на месте таких мотиваций. Твёрдые, прочные, входящие в традицию провалы. Вместе с другими нормативно-ценностными регуляторами они составляют кластеры свойств, иногда называемые «национальным характером», или «менталитетом»

В нашем распоряжении имеются результаты неоднократно проведённых измерений некоторых социокультурных критериев, способных добавить к ведущимся дискуссиям эмпирические социологические аргументы<sup>1</sup>. Из этих данных можно вычленить кластер ценностей, влияющих на активность и достижения в социальном поведении. Та-

---

<sup>1</sup> Данные получены в проектах НИИ комплексных социальных исследований СПбГУ в 1900, 1998, 2014 гг. Аудитория опроса – население Санкт-Петербурга, выборки квотные, с контролем по полу, возрасту и образованию, численность опрошенных – около 500–600 человек в каждом случае. Результаты подробно описаны в публикациях [15; 16]. *Методология:* анкетный опрос с самозаполнением, сравнительный анализ ценностно-нормативных установок российской аудитории со шкалами ценностей, разработанными в Губернаторском университете штата Гавайи (США) для нескольких культур человечества, в том числе западной и восточной [17]. Вопрос на всех стадиях проекта задавался в виде двухмерной номинативно-порядковой шкалы и формулировался следующим образом: «Ниже по алфавиту перечислены некоторые важные явления социальной жизни, которые могут выступать как социальные и культурные ценности. В какой степени Вы включаете их в свою личную систему ценностей?» Респондент отвечал по каждой из 28 позиций стандартного списка, определяя степень важности для себя её элементов в рамках трёх- или четырёхмерной порядковой шкалы (ценность первой, второй, третьей степени или несущественно). Далее подсчитывался коэффициент «среднее взвешенное», позволяющий произвести конечное ранжирование всех 28 позиций и сравнение показателей в динамике.

Таблица 1

Активно-достижительные ценности первостепенной важности  
The most important active-achievement values

Ценности	Возрастные группы, % от числа опрошенных в каждой группе		
	60 лет и старше, 96 чел.	40–59 лет, 198 чел.	18–39 лет, 182 чел.
Человеческое достоинство	72	71	70
Эффективность и качество работы	63	55	52
Образование	47	46	65
Индивидуальность и личный успех	31	49	50
Активность, инициатива	36	48	42
Первенство	19	27	25

какая модель, характерная для наших дней, представлена в *таблице 1* и на *рисунке 1* (2014 г., Санкт-Петербург, опрошено 476 чел., данные в таблице приводятся по критерию «первостепенная важность»). Значение и структура количественных показателей в *таблице 1* несут информацию о распределении выделенных признаков по выборочной совокупности, указывая на то, какая доля выборки принимает те или иные установки поведения как свой маркер.

Кластер нормативно-ценностных установок, говорящих о самой возможности достижения каких-то целей, возглавляет фактор *человеческого достоинства* – состояния, характеризующегося высоким социальным статусом человека (правовым, личностным, моральным). Во всех предыдущих замерах он неизменно занимал высшее положение (98% выборов по первой и второй степени важности). Однако эта вершина выглядит несколько неустойчиво, её опора недостаточно крепка, она инструментально ослаблена. Результаты опроса, отражённые в *таблице 1*, говорят о том, что по отношению к старшей поколенческой группе средняя и младшая группы в меньшей степени заинтересованы в *эффективности и качестве работы*, ценность *образования* характерна лишь для двух третей группы 18–39 лет (65%), которую составляют либо собственно учащиеся, либо активно работающие молодые взрослые, и такое отношение к образованию выглядит парадоксально. Эти же группы демон-

стрируют *ценность индивидуальности, личного успеха, активности и первенства* с показателями 50% и меньше, что говорит, предположительно, об угнетённой поисковой активности у этой популяции вообще. Напомню, что аудитория опроса – жители Санкт-Петербурга – города с более высокими возможностями для самореализации, чем другие регионы страны с менее развитой инфраструктурой.

В этом комплексе нас особо интересует позиция «первенство». Словари русского языка раскрывают значение этого слова в терминах готовности к *соревнованию, конкуренции, достижению лидерства, превосходства*. Это позволяет нам рассматривать его как индикатор так называемой *установки на рост* – убеждения, что собственными усилиями человек может многое изменить в своей жизни, развивать свои способности и достигать целей, которые сам для себя ставит. Да, доля признания такой установки несколько больше у молодых, чем в старшей возрастной группе (25% выборов против 19% соответственно), но меньше, чем в средней, где она составляет 27% выборов. Для остальных опрошенных, очевидно, остаётся ниша *установки на данность* – убеждение в невозможности прыгнуть выше головы, в неизменяемости программ своей жизни.

Понятия «установка на рост» и «установка на данность» ввела и обосновала профессор Стэнфордского университета психолог Кэрол Дуэк [18]. По её многолетним

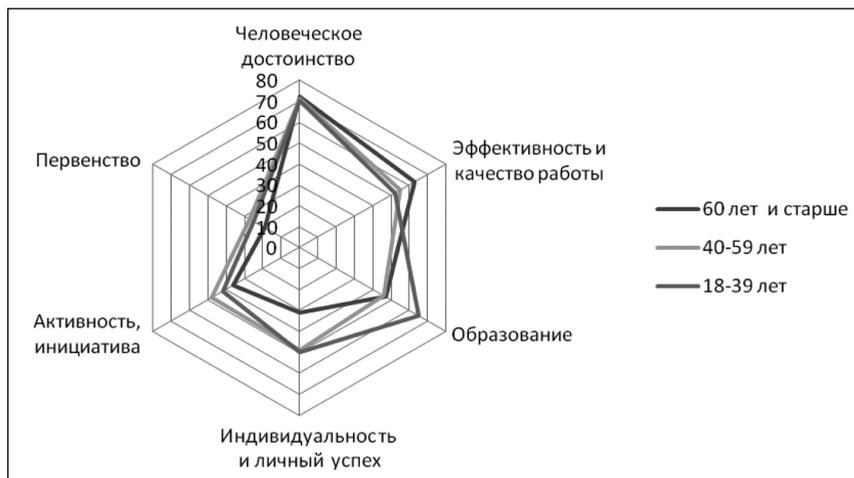


Рис. 1. Активно-достижительные ценности первостепенной важности (вершины многоугольников указывают на % от числа ответивших в каждой возрастной группе, точные цифры см. в Табл. 1)<sup>2</sup>

Fig. 1. The most important active-achievement values (tops of the polygons point to % of the number of respondents in each age group, exact figures see in Table 1)

наблюдениям, эти убеждения человека относятся прежде всего к интеллекту и означают работу устойчивых, но при сильном желании и упорстве изменяемых ментальных программ. В нашей культуре они очевидно слабы. На рисунке 1, отображающем общую структуру данных таблицы 1, представлены три графика, репрезентирующие кластер активно-достижительных ценностей разных возрастных групп. Они имеют и общие вершины, и общие точки провала. Один такой общий и сильный провал – как раз на месте ценностей первенства, то есть установок роста и продвижения. Это означает глубокую – как минимум, на несколько поколений – традицию приглушения личностных стимулов развития. Если этих установок нет у взрослых, их не будет и у молодых, потому что их некому воспитывать и поддерживать – неясно зачем, непонятно как это делать, нецелесообразно, неэффективно, невостребованно... При этом надо понимать, что вязкая среда установок

<sup>2</sup> На гистограмме такого масштаба трудно разместить подписи данных, но здесь важна скорее конфигурация графиков, а цифры можно уточнить по таблице 1.

на данность тормозит все виды меритократического продвижения, зато допускает и культивирует продвижение клановое.

В педагогическом смысле отказ от ценностей первенства влечёт за собой отказ от поиска, а вслед за ним – снижение стимулов развития вообще, стрессы стагнации и апатии и далее деградацию в пространстве всей модели активно-достижительного комплекса – эффективности и качества работы, индивидуальности, интеллекта, желания учиться, а там, глядишь, и человеческого достоинства. Не эти ли признаки мы наблюдаем сегодня в участвовавших техногенных катастрофах с участием «человеческого фактора»? Пока не поздно, надо выходить на другие режимы работы с индивидуальностью, индивидом и интеллектом. Об этом же, кажется, говорят нам и искания в области «студентоцентричного» обучения в образовании [19; 20].

**Интеллект в практиках активного поиска.** В контексте поставленной проблемы хочу поделиться опытом исследовательской работы в рамках одной из своих учебных программ. Программа «Базовые понятия

социологии» для студентов 1–2-х курсов непрофильных специальностей (что в данном случае важно) предполагала аудиторное сопровождение 10–12 малых проектных групп одновременно. Это было нелёгкое решение, вызванное пониманием скуки и бесперспективности традиционных семинаров. Я сама себе сказала: «Могу» и про студентов подумала: «Они могут», о чём и сообщила им уверенно, в надежде, что справлюсь.

Исследования строились в строгом соответствии с полной научной программой, которую обсуждали на занятиях по каждому проекту. Тематика проектов – практически любая, выбирали и обсуждали её тоже в аудитории. Много времени уходило на проблематизацию – превращение «темы» в «проблему», то есть рефлексию того, что «цепляет», и отсюда через процедуры категоризации (это было самое сложное) – к постановке социальной проблемы и исследовательских вопросов. Выбранные проблемы оказались непростыми: «Что значит хотеть или не хотеть детей», «Инвалидов у нас не любят», «Почему люди не доверяют комплиментам», а лучшие проекты выполнены по темам: «Почему собакам и кошкам мы говорим ласковых слов больше, чем близким людям», «Сексуальное воспитание и аборт в XXI веке» и «Детская жестокость» (тема выбиралась три года подряд). В результате:

– усвоено, что социологическое знание есть продукт строго обоснованной методологии, осознана роль метода в научной работе. Надеюсь, сделана прививка против самопальных «опросов»;

– получены хоть и не репрезентативные, но всё же значимые результаты, осмысленные и прочувствованные;

– из очень локальных, часто бытовых ситуаций совершался познавательный выход в пространство общества, его состояния. Сама категория «общество» перестала быть абстрактной, так как выявлялись связи между ним как целым и его влиянием на проблемы людей. Так, вопрос о комплиментах оказался завязан на проблему социального

доверия вообще, а жестокость в детском поведении – на массовую семейную педагогику, историю страны и репрессивные истоки утраты эмпатии;

– вырабатывался хороший литературный язык, попутно прояснились проблемы с речью. Плохая дикция, слабая артикуляция, просторечная и жаргонная риторика, да и просто тихий, слабый голос в докладах преодолевались. Очевидно, речь выправлялась просто потому, что студенты стали понимать то, о чём говорят, а не воспроизводить готовые, но непонятные тексты;

– проявились и другие позитивные стратегии: сотрудничество в работе, интеграция группы, смелость в выборе тематики и постановке проблем, готовность говорить о «чувствительных» темах, таких как любовь, семейные трудности, нежелание иметь детей, насилие, сексуальное воспитание, аборт. Так, при личной лояльности к вынужденным абортам, авторы проектов – молодые девушки – всё же поддержали и обосновали борьбу с ними, потому что само явление нежелательной беременности сочли анахронизмом для XXI века и связали с отсутствием качественной контрацепции и массового просвещения в этой области. Обсуждение проблем сексуальной сферы вообще произвело сильное впечатление: спокойно, без жеманства, с внимательным анализом реальных обстоятельств, известных им по опыту в ближайшей общности.

В целом в исследовательской работе студентов младших курсов оказалась обозначенной так или иначе осознанная рефлексивная позиция по отношению к реальности. Через исследовательский проект у молодых людей состоялся *выход из учебного кокона* – к действительным проблемам конкретных людей и обществ. В трудном, почти совершенно незнакомом, но интересном деле пришлось обратиться к «спящим» ресурсам: самостоятельному мышлению, рефлексивной когнитивной деятельности. Сюда же можно добавить и социализирующий эффект. *Установка на рост* тоже не осталась неза-

меченной: один из студентов, не участвовавший в проектной работе, пожалел об этом – ему «было интересно, какие мысли возникли у его сокурсников». Он этого не ожидал.

Полагаю, именно поэтому в образовательном процессе надо заниматься настоящими исследованиями и настоящей проектной работой, а не их имитациями. Они дают самую универсальную из всех компетенций, подлинно ключевую – готовность находиться в поиске, непрерывно учиться и создавать новые решения для новых задач. Ну, а практики подавления интеллекта или безразличия к нему (не они ли мешают развиваться интеллекту в образовании?) ведут к апатии, смещению образовательных целей с познания на плагиат и далее к разложению институциональных и профессиональных основ как образования, так и, в конечном счёте, всех структур общества. Вот и получается, что в лучшем случае студенты с чем пришли в вуз, с тем и уходят, а в худшем – мы имеем дело со снижением уровня интеллекта за время обучения и уроном, который оно наносит стратегическим ресурсам нации.

**Интеллект и социальный статус высоких квалификаций в практиках подавления.** Парадигма «студентоцентричного» образования открывает для нас горизонты «человекоцентричных», антропоцентричных критериев для социальных институтов вообще. И если мы научимся мыслить «систему с индивидом», то есть институты, ориентированные на человека, как цель своего существования, то придётся сказать, что преподаватель в образовании – тоже человек, и он – тоже цель существования института. Ведь в «растекающихся» образовательные практики, причём не в смысле мультипликации, а именно в трагическом баумановском смысле *потери границ и форм*, едва ли не больше, чем студенты, погружены сегодня преподавателями университетов, то есть мы с вами.

Поскольку образовательными практиками являются не только аудиторные занятия, но и обеспечивающие их методическая, организационная и другие виды профессиональ-

ной работы в вузе, их также следует рассмотреть в когнитивном плане. Речь идёт о сверхформализации и сверхстандартизации образования, аномальной и архаичной для текущей современности и сопровождающейся, мягко говоря, непроизводительными затратами труда, времени, сил и самой жизни педагогического персонала. В течение уже нескольких лет эта квазиактивность порождает лишь гигантские объёмы бумаги, но не приводит к заметному улучшению результатов. И не может привести.

Со ссылкой на многочисленные описательные, аналитические, а то и исповедальные тексты представителей профессионального преподавательского сообщества возьмусь утверждать, что наше высшее образование, со всеми его проблемами, могло быть безусловно сильнее, если бы его профессорско-преподавательский корпус не был погружён в масштабные практики бессмысленности в угоду требованиям машины, управляющей образованием. Что это за машина – вопрос отдельный, но её требования ведут к подавлению интеллектуального потенциала одной из самых высококвалифицированных страт общества. Того потенциала, который должен быть направлен на обучение студенчества, на совершенствование образования в нашей стране.

Для самых известных и концептуально осмысленных откликов на состояние профессии университетского педагога указываю либо автора, если это была открытая публикация, либо условные инициалы, если это было неформальное высказывание в социальных сетях<sup>3</sup>, а процитирую лишь один не-

<sup>3</sup> Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45; Казмин Н. Ненавижу. Открытое письмо о проблемах современной педагогики. URL: <https://vk.com/@nvkazmin-nenavizhu-otkrytoe-pismo>; Афанасьева В. Пять причин, по которым не следует становиться профессором. URL: <https://introvertum.com/statya-veryi-afanasievoy-pyat-prichin-po-kotoryim-ne-sleduet-stanovitsya-professorom-polnyiy-tekst/>; *Кфокинская*

большой текст: «Каждый день приходится переступить через себя. Через совесть, через силы, через интересы, выполняя тупую и никому не нужную работу. Мы привыкли подчиняться, по умолчанию считая вышестоящих умнее, а их действия правильнее своих... Кто-то придумал тупые ФГОС, в тупых ФГОС тупые компетенции. И к тупым компетенциям мы сами придумываем тупые декомпозиции... Десятки людей, не простых, а минимум доцентов, с умными лицами ежедневно по несколько часов обсуждают этот бред... Смотрю и участвую, а хочется встать и сказать: “Люди, придите в себя!!! Что вы делаете???” Ведь это же полный бред!!!”. Мы тратим время, силы, здоровье, нервы... не получая за это даже дополнительных денег, хотя и за деньги не хочу <...> Почему мы это делаем? Я не могу и не хочу больше участвовать во всеобщем безумии...»<sup>4</sup>

Ключевые слова этой дискурсивной матрицы – ложь, бессмыслица, унижение, вред, безумие. Слова «ложь» и «безумие» прочно присутствуют во многих таких откликах. Люди чувствуют, что в когнитивном смысле они не только подвергаются эксплуатации, но и принуждаются мыслить неестественным образом, разрушительным для самих норм мышления. Дело не только в том, что из-за гигантских объёмов этого бессмысленного бумажного рабства заниматься собственно профессией просто некогда, но более всего в том, что истощаются силы, энергия и доверие к институту образования, который, по идее, должен быть такой социальной формой, в которой удобно делать своё профессиональное

дело. Недоверие системы к своим работникам, принуждение документировать каждый их шаг и чуть ли не каждый вздох возвращается ей сторицей. Тотальное недоверие системе – вот что порождается бездумным администрированием сложного организма, производящего общественный интеллект, каковым должно быть образование.

Но на нашей стороне – убеждение в том, что изменить это можно, а значит, изменять это нужно, и мы можем это изменить, если сможем переосмыслить свои установки. Они должны быть на рост, а не на данность. Для этого не требуется ничего, кроме нашей индивидуальности и интеллекта.

#### Литература

1. Сапунов М.Б., Тхагапсоев Х.Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 20–27.
2. Бауман З. Текущая современность / Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Бауман З. Ретротопия / Пер. с англ. В. А. Силаевой; под науч. ред. О.А. Оберёмко. М.: ВЦИОМ, 2019. 160 с.
4. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Амбарова П.А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 34–44.
5. Trends 2018. Learning and Teaching in the European Higher Education Area. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
6. Гребнев Л.С. Learning как «обучение»: особенности национальной терминологии (Комментарий к статьям В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 133–135.
7. Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 136–148.
8. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.

О.К. Об университетском рабстве. URL: <https://www.facebook.com/groups/Nauchobrazovanie/permalink/599733423705659/>; Ш.Б. Ещё раз о программе учебной дисциплины. URL: <https://www.facebook.com/groups/Nauchobrazovanie/permalink/599733423705659/>

<sup>4</sup> Ш.Е. Каждый день приходится переступить через себя. URL: <https://www.facebook.com/groups/Nauchobrazovanie/permalink/829674030711596/>

9. Крокинская О.К., Тратицын С.Ю. Студент как потребитель образования: содержание категории и поиск субъекта // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 65–75.
10. Ротенберг В.С., Аришавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. 788 с.
12. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. Т. 42. С. 41–174.
13. Педагогика и психология высшей школы: Учеб пособие / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов-н/Д: Феникс. 2002. 544 с.
14. Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью обучения студентов // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 3. С. 82–87.
15. Крокинская О.К. Другие имена для русской дилеммы «Запад – Восток» // Международный журнал исследований культуры – International Journal of Cultural Research. 2011. № 4(5). С. 69–79. URL: [http://www.culturalresearch.ru/files/open\\_issues/04\\_2011/IJCR\\_04%285%29\\_2011\\_Krokinskaya.pdf](http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/04_2011/IJCR_04%285%29_2011_Krokinskaya.pdf)
16. Крокинская О.К. Западно-восточные конфигурации в русской системе ценностей // Ценности и нормы в потоке времени: Материалы VI Международной научной конференции, г. Курган, КГУ, 9–10 апреля 2015 г. С. 62–65.
17. Ситарам К.С., Козделл Р.Т. Основы межкультурной коммуникации // Человек. 1992. №№ 2–5.
18. Дужк К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. М.: Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 2013. 377 с.
19. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип Болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика. Психология. 2011. № 1(4). С. 136–138
20. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 92–99. DOI: 10.15826/umpra.2017.03.041

Статья поступила в редакцию 17.05.19

После доработки 31.05.19

Принята к публикации 15.06.19

### Education of the Post-Industrial Era: Setting on Person and Intelligence

*Olga K. Krokinskaya* – Dr. Sci. (Sociology), Prof., e-mail: [krokinskaya@mail.ru](mailto:krokinskaya@mail.ru)  
 Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia  
 Address: 48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

**Abstract.** The article discusses theoretical background and empirical premises for supplementing the goals of education with orientation to individual actor as the “assemblage point” of the educational result in a constantly changing reality. The article has an interdisciplinary modus, its theoretical basis is the D. Bell’s concepts of the post-industrial society, the “liquid modernity” of Z. Bauman and the idea of C.S. Dweck about the ability of personality’s sets “plants for growth” or “for granted” to influence intellect and achievement of goals.

The work proceeds from the understanding of the fact that the “spreading” state of education is due to the specifics of the transition to some post-state of the society that is not yet clear. It is characterized by the fundamental ambiguity of circumstances and tendencies when centralized management of complex systems is difficult or erroneous, and this makes it necessary to reduce the level of decision making to self-organizing local social forms, giving them greater autonomy, in this case – to an individual and his autonomy.

However, in our culture we have a lack of confidence to the individual and his ability to make wise choices, as well as, wittingly or unwittingly, reduce the setting for growth and primacy. But if students are offered well-organized research practices instead of imitations of scientific work,

then they form the true key competencies necessary for modern society – a willingness to be in search, continuously learn and create new solutions for new tasks, contribute to the development of good conceptual language, cooperation in group work, courage in posing problems, readiness to work with complex problems. The article presents a kind of a case analysis of such work.

The article also poses the problem of exploiting the cognitive status and well-being of teachers in super-formalized labor practices.

**Keywords:** post-industrial society, fluid modernity, research in educational process, intelligence in education, setting on intelligence, setting on person, teacher profession

**Cite as:** Krokinskaya, O.K. (2019). Education of the Post-Industrial Era: Setting on the Person and Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 7, pp. 29-42. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-29-42>

### References

1. Sapunov, M.B., Tkhangapsoev, Kh.G. (2018). Culture of Critical Discourse on Education and Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 7, pp. 20-27. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press, 240 p. (Russian translation: St. Petersburg: Piter Publ., 2008. 240 p.)
3. Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. (Russian translation by V.L. Silayeva; O.A. Oberemko (Ed). Moscow: Russian Public Opinion Research Center Publ., 2019, 160 p.)
4. Zborovskiy, G.E., Shuklina, E.A., Ambarova, P.A. (2016). Nonlinearity of Higher Education Development: The Contours of the Concept and Possible Macroregional Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (2017), pp. 34-44. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Trends 2018. Learning and Teaching in the European Higher Education Area. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
6. Grebnev, L.S. (2017). “Teaching” and “Learning”: Features of National Terminology (Comment on Articles by V.I. Baydenko, N.A. Selezneva)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 133-135 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Baidenko, V.I. (2018). The Bologna Process: On the Threshold of the Third Decade. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 136-148. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Baydenko, V.I., Seleznyova, N.A. (2017). Optics of Looking to the Future (article 3). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 120-132. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Krokinskaya, O.K., Trapitsyn, S.Yu. (2105). Student as «an Education Consumer»: Content of the Concept. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 65-75. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Rotenberg, V.S., Arshavskiy, V.V. (1984). *Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya* [Search Activity and Adaptation]. Moscow: Nauka Publ., 193 p. (In Russ.)
11. Bell, D. (1973). The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting (Russian translation: Moscow: Academia Publ., 2004, 788 p.)
12. Marx, K. (1844) Economic and Philosophic Manuscripts of 1844. In: K. Marx and F. Engels.

- Sochineniya* [Collected works]. Vol. 42, Moscow: Izdatelstvo politicheskoy literatury, 1973, pp. 41-174. (In Russ.)
13. Bulanova-Toporkova, M.V. (Ed.) (2002). *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly: uchebnoe posobie* [Pedagogy and Psychology of Higher Education: Textbook]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 544.
  14. Smirnov, S.D., Kornilova, T.V., Kornilov, S.A., Malakhova, S.I. (2007). About the Connection Between Intellectual Abilities and Personality Traits of Students and Their Academic Success. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 14. Psikhologiya = Moscow University Bulletin (Vestnik) Ser. 14. Psychology. No. 3*, pp. 82-87. (In Russ., abstract in Eng.)
  15. Krokinskaya, O.K. (2011) [The Other Names for the Russian Dilemma “West – East”]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury = International Journal of Cultural Research. No. 4 (5)*, pp. 69-79. Available at: [http://www.culturalresearch.ru/files/open\\_issues/04\\_2011/IJCR\\_04%285%29\\_2011\\_Krokinskaya.pdf](http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/04_2011/IJCR_04%285%29_2011_Krokinskaya.pdf) (In Russ., abstract in Eng.)
  16. Krokinskaya, O.K. (2015). [West-Eastern Configurations in the Russian System of Values]. In: *Shestaya Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya “Tsennosti i normy v potoke vremeni” Kurgan, 9–10 aprelya 2015* [VI Int. Sci. Conf. “Values and Norms in the Flow of Time”, Kurgan, KSU, 2015 April 9–10], pp. 62-65 (In Russ.)
  17. Sitaram, K.S., Cogdell, R.T. (1976). *Foundations of Intercultural Communication*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill. (Russian translation in: *Chelovek = Human Being*. 1992. No. 2-5)
  18. Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine books. 320 p. (Russian translation: Moscow: Mann, Ivanov i Ferber (MIF) Publ., 2013, 377 p.)
  19. Nosko, I.V. (2011). Student-Centered Education as a Basic Principle of the Bologna Reforms at Higher Education]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika.Psikhologiya = Vector of Sciences of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. No. 1 (4)*, pp. 136-138 (In Russ., abstract in Eng.)
  20. Murav'eva, A.A., Oleynikova, O.N., Aksenova, N.M. (2017). Multidimensional Student-Centered Learning Space. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3, pp. 92-99. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.041 (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 17.05.19  
Received after reworking 31.05.19  
Accepted for publication 15.06.19*

---