

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СТУДЕНТ КАК «ПОТРЕБИТЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ»: СОДЕРЖАНИЕ КАТЕГОРИИ

КРОКИНСКАЯ Ольга Константиновна – д-р социол. наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: krokinskaya@mail.ru
ТРАПИЦЫН Сергей Юрьевич – д-р пед. наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: trapitsin@gmail.com

***Аннотация.** Цель данной статьи – обоснование статуса студента как потребителя, производителя и пользователя результатов образования, как компетентного субъекта оценки их качества. Предметом обсуждения является также концептуальная модель основных рабочих понятий в контексте указанной проблемы. Для их интерпретации привлекается научный аппарат социологической теории обмена. Позиция студентов характеризуется как компетентная для учета их мнения при разработке образовательной политики университета. Показана постиндустриальная динамика смены основных целевых групп потребителей образования, которая требует изменений в целеполагании деятельности университета, коррекции содержания и форм его взаимодействия со студентами.*

***Ключевые слова:** образование, социология образования, качество образования, оценка качества образования студентами, образовательный продукт, потребители образования*

Постановка проблемы. Несмотря на усилия, направленные на совершенствование отечественной системы образования, ее работа все еще не может похвастаться одобрением со стороны экономики, культуры и общества в целом. Несколько заостряя проблему, можно было бы сказать, что у нее остался последний шанс – убедить студентов в том, что надо учиться. Хорошо, вдумчиво, вовлеченно учиться. Без этого элемента система не работает. И, видимо, не случайно внимание аналитиков образования сегодня столь явно привлечено к фигуре студента – его роли и статусу в системе, его образовательной деятельности. Причем не только педагогически, в индивидуальном или групповом плане, не только формально нормативно, как к человеческому контингенту, который «протекает» через систему, не затрагивая ее устройства, – но как к движителю этой системы. Может быть, основному, потому что именно студенты, выпускники вузов репрезентируют главный

продукт системы образования, необходимый обществу.

Журнал «Высшее образование в России» уже в течение нескольких лет представляет свои страницы для обсуждения данной проблематики, и ныне эта разветвленная дискуссия охватывает несколько ее важнейших аспектов. Успешно разрабатываются такие концепты, как субъект-субъектная парадигма в образовании и субъектность студентов в образовательном процессе [1; 2], признается право обучающихся на оценочную позицию, заложенное в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и в ФГОС ВПО, социологическими методами изучаются мнения студентов, в том числе как потребителей образовательных услуг [3–5]. Поиски идут также в направлении ценностного обеспечения вовлеченности студента в образовательную деятельность [6; 7]. Вместе с тем авторы многих работ задают резонный вопрос о валидности оценок студентов, особенно по

отношению к деятельности преподавателей, о степени сформированности субъектного поведения студентов как групповой характеристики, позволяющей опираться на нее в совершенствовании учебного процесса [8]. Существует и встречная перспектива вполне обоснованных исследований, в которых студент рассматривается, напротив, как «производитель образования», влияющий на его конечный результат наличием у него мотивации, возможностью выбора индивидуальной траектории, профессии и т.д.

Цель настоящей статьи – уточнение понятий данного проблемного поля, включая обоснование двуединого статуса студента как потребителя и в то же время активного «производителя» образования, что и позволяет ему быть (точнее, стать) компетентным субъектом образовательного процесса, в том числе субъектом оценки его качества. Пусковой механизм всего этого устройства, базовая причина, стимулирующая искомую учебную активность, сосредоточена, на наш взгляд, в исходной позиции студента, имя которой – «потребность», то есть такая острая и не исключаемая из жизненной стратегии нужда в образовании, без удовлетворения которой молодой человек не мыслит себе будущей жизни и работы. Откуда она может возникнуть? Это отдельный разговор, где должны найти свое место констатация разных общественных условий: уровень поддержки познавательной, поисковой активности у детей, внимание к развитию их интеллекта, качество методов работы школы и вуза, содержание образования, к которому есть доверие или его нет, а также, в конечном счете, такое состояние экономики и общества, в котором сильны импульсы развития и поощрения развития, увлекающие за собой молодых людей. Обозначив структуру проблемы в целом, далее мы намерены говорить о категориях «потребность» и «потребитель», с тем чтобы показать их объяснительный и аналитический потенциал для решения вопросов, свя-

занных с пониманием образования как деятельности и взаимодействия всех его субъектов, для оценки качества этих процессов и этих деятельностей. А вместе с ними – и качества образования.

Для интерпретации указанных понятий в статье привлекается аппарат социологической теории обмена, так как вне теоретического обоснования такие категории, как «потребитель образования» и «образовательная услуга», нередко толкуются превратно.

Продукт и потребитель образования.

Элементарной единицей в любой системе взаимодействий является *обмен продуктами деятельности* – товаром, услугами, идеями, эмоциями, энергиями, вознаграждениями, и в каждом акте обмена его участники оценивают эквивалентность произведенных транзакций, устанавливая удовлетворяющий их баланс, ибо того требует равновесие системы.

Социологическая теория, позволяющая мыслить подобными категориями, – это *теория обмена* Дж. Хоманса и П. Блау [9, с. 134–192]. Она вооружает нас двумя важными инструментами анализа. Во-первых, представлением о равенстве статусов для агентов, вступающих в отношения обмена, и, во-вторых, понятием критериев рациональности/иррациональности в совершении актов обмена и их роли в формировании системы множественных обменов, то есть рынков. Рынки, которые мы далее будем иметь в виду, – это не только рынки товаров и услуг, не только рынки труда, но и другие *социальные рынки* – власти, статусов, отношений и т.д. [9, с. 152] Во всех этих случаях в актах обмена участвуют *производитель и потребитель*, причем эти позиции могут претерпевать взаимные метаморфозы.

Рассматривая с обозначенной позиции образование, мы должны доопределить некоторые понятия. Начнем с очевидного: в образовании производится необходимый

обществу *продукт*. На роль продукта образования претендуют несколько видов результатов: подготовленные к работе кадры специалистов, деперсонализированные профессиональные квалификации, образовательные услуги, образовательные программы, сама образовательная деятельность как метод или технология «образовательного производства» и т.д. И, наконец, в случае авангардной роли образования в интенсивно развивающемся обществе — вновь добытые научные, научно-технические и иные знания, а также технологии, «посаженные на людей» [10, с. 28], то есть существующие в виде активных компетентностей. Если имеется продукт, то есть и производитель продукта, в данном случае — система образования, и этот момент не требует дополнительных пояснений. А вот вопрос о потребителе этого продукта разрешен еще не полностью.

Категории «потребитель» и «потребление» в современном мире выглядят крайне неоднозначно. К их экономическому значению, которое вряд ли можно подвергнуть сомнению, поскольку вместе с категорией «производство» они составляют фундаментальную основу рынка, добавляются социальные и культурные значения, в которых, особенно в контексте идеологии «общество потребления», проявляется характер эпохи — с одной стороны, необычайно способствующей человеческому благополучию, а с другой — выявляющей его опасности, в том числе риски загнивания и отказ от прогресса.

В условиях стабильно функционирующего, зрелого индустриального общества и особенно в распределительной системе советского типа продуктом производства в образовании считались *подготовленные кадры специалистов*. В каком-то смысле и производителем, и главным потребителем этого продукта являлось государство. Оно полностью финансировало систему образования, контролировало образовательные программы и использовало произведенные

результаты по своему усмотрению — «распределяло» вновь подготовленные кадры по рабочим местам в им же контролируемой системе экономики. Слово «кадры» довольно точно указывает на социальные концепты процесса: речь идет вовсе не о людях в обычном смысле слова. Человек «распределялся» на рабочее место независимо от своих желаний, личных качеств, часто не получая достаточно удобных условий проживания и т.д. Впрочем, требовалась характеристика с последнего места работы или учебы, и она должна была быть «хорошей» в отношении морального облика, дисциплины и идеологии. Таким образом контролировалось *правильное поведение* человека. Но, по сути, произведенным и потребляемым продуктом были необходимые принимающей структуре *деперсонализированные профессиональные квалификации*. В системе образования, имеющей такой же «индустриальный» характер, как и сама промышленность, этот продукт производился в массовом порядке. Длительная стабильность индустриального периода в развитии общества, особенно в мало изменяемом советском варианте, делала возможной высокую устойчивость образовательных программ и получаемых квалификаций, что долгое время позволяло самой системе образования довольно адекватно контролировать результат и качество производимого ею продукта.

Разумеется, при этом создавался и индивидуальный культурный капитал работника — подготовленность к определенным видам труда, более или менее соответствующая требованиям отраслей, стандартизированных рабочих мест и профессиональных практик. То есть работник (а в процессе обучения студент), разумеется, тоже *приобретал* определенный ресурс — знания, умения, навыки, а также ценности и поведенческие установки, необходимые ему для интеграции в социальные и производственные отношения. И делал это, видимо, более сознательно и усердно, чем

сегодня, поскольку иных источников приобретения такого рода капитала как способа прикрепления к более высоким позициям в системе стратификации общества у него не было.

Рыночная экономика весьма радикально изменила всю систему отношений «производство – потребление» в образовании.

1. Возможность внебюджетного обучения студентов создала прецеденты коммерческого обмена «в теле» образовательных процессов, внося при этом большую неясность в понимание того, что именно покупается при оплате учебы: отметки? знания? «корочки»? Оказалось – *образовательные услуги*, но эта концептуализация не стала удовлетворительным ответом ни для самих приобретателей такого образовательного продукта, ни для работников сферы образования, ни для общества.

2. Отсутствие механизма централизованного распределения выпускников на рабочие места и, соответственно, гарантий попадания на рабочее место по полученной специальности стало размывать целевой характер профессиональной подготовки специалистов.

3. Эталоны оценивания результатов образования начали перемещаться к субъектам рынка. Наряду с этим от университетов потребовалось совершенствование моделей и методов их собственной работы по оценке качества образования [11; 12].

4. Конъюнктура быстро изменяющихся рынков и конкуренция за рабочие места, а также (в очень высокой степени) непрерывное возникновение новых видов профессиональной деятельности и функций работников активизировали процессы их конкурсного отбора и породили целую индустрию рекрутинга. Но они же сместили ценностные основания образования с его качественных характеристик на наличие диплома самого по себе. Этим широко распространенным фактом был еще раз обозначен разрыв между содержанием образования и запросами социальных практик,

когда гарантией продуктивности работника стал почти исключительно предыдущий опыт работы. Получается, что только практика может считаться обучающим средством, что означает отказ в доверии институционально оформленному образованию.

5. Конкуренция за рабочие места дополнительно акцентировала при отборе персональные характеристики потенциальных работников. Претендентов на вакансии стали отбирать не только по качеству их компетентностного потенциала, но и по уровню их общекультурного развития, степени карьерных амбиций, креативных способностей, по психологическому портрету. В отличие от предыдущей модели «квалификация + правильное поведение», в наши дни работник в большей степени стал пониматься как личность и индивидуальность, а в самом рекрутинге специализировалась функция *headhunting* – «охота за головами», то есть поиск и подбор персонала с особо выдающимися достоинствами по уровню профессионализма.

Иными словами, запрос на результаты и качество образования исходит теперь не столько от государства, сколько от рабочего места с определенными трудовыми функциями, а в качестве основного заказчика, потребителя и контролера образования на первый план вышла фигура *работодателя* как эксперта по этим рабочим местам. Для крупных компаний это означает, что они курируют определенные отрасли образования и довольно рано берут на работу лучших студентов, обеспечивая им погружение в профессию и тем самым параллельное вузу обучение.

Однако в массовом масштабе ориентация образования на работодателя и рынок, похоже, себя не оправдывает, и это не случайно.

Профессия. Профессионализм и образование. Индустриальное общество XIX–XX вв. было для Европы временем в высшей степени интенсивного развития. С од-

ной стороны, дважды прерванного мировыми войнами, а с другой – ими же и подстегнутого. Его важнейшие черты в значительной степени связаны с существованием таких явлений, как *профессия и профессионализм*. Имеется в виду специализированная деятельность высокого класса, встроенная в базовые структуры общества (институты экономики, политики, военного дела, управления, науки, образования, медицины и т.д.) на правах основного производящего и очень надежного инструмента. Высокое качество результатов такой деятельности всегда чрезвычайно ценилось в обществе, вызывало глубокое уважение и доверие к профессионалам. В отличие от других социальных признаков профессионализм не девальвировался ни в кризисные эпохи, ни в экстремальных обстоятельствах жизни людей.

Феномен профессионализма возникает из совершенного владения двумя ресурсами – *теоретическим знанием* и его результативным *применением в определенных практиках*. В точке пересечения этих двух ресурсов – специального знания и особого рода деятельности – возникают важнейшие позиции социальной структуры, весьма отчетливо определяемые спецификой исполняемых функций и решаемых задач. Это и есть профессия. Она входит важной составляющей в социальный статус человека, прикрепляет его к вполне определенному месту в структуре организации, отрасли, общества и определяет его доходы, ресурсы и влияние, в случае развитого профессионализма – высокие [13].

На стабильных этапах общественного развития оба параметра – и знания, и деятельность – достаточно уверенно воспроизводятся, образование способно дать работнику приемлемую подготовку, и работодатель получает более или менее удовлетворяющий его продукт. Однако на протяжении многих лет задача согласования возможностей образования и запросов работодателя так и не находит своего прин-

ципального решения. Да и сама проблема существует без малого полвека. Ранее она была осмыслена как часть всемирного кризиса образования, а с 1970-х гг. исследовалась в советской науке под общим наименованием «модель специалиста» или «модель деятельности специалиста» – вплоть до того, как всю ситуацию накрыло следующей волной более глубоких социальных кризисов, и вынырнула она уже в современном виде, который тоже на эти вопросы не отвечает [14, с. 102–115]. Потому что...

Потому что дрогнул сам профессионализм. Стронулись со своих относительно стабильных позиций оба измерения профессии, через которые взаимно конструировались системы труда и системы образования, которые так точно прикрепляли индивида к социально-профессиональным структурам общества, – начали бурно изменяться *и знания, и характер деятельности*. За короткий промежуток времени вся область человеческих знаний, в том числе объективных, научных, претерпела быстрый, экспоненциальный рост, сопровождавшийся сменой объяснительных парадигм.

Радикально изменился и характер труда. Информационно-коммуникативные технологии многое унифицировали, а многое еще больше дифференцировали. Чуть ли не все человеческие практики, то есть деятельностьная составляющая профессии, утратили былую определенность. Строго говоря, сегодня уже почти нет тех массовых профессий, которые были основой производящих систем общества еще в середине – второй половине XX в. и к которым высшее образование более или менее умело готовить работников. Возникли новые профессии, видоизменились и продолжают меняться старые.

Возникло большое число уникальных рабочих мест, на многих рабочих местах возросла степень индивидуализации труда и автономии принятия решений. Офисный

работник, занятый оказанием многочисленных услуг, менеджмент как массовая профессия – это не только модная флуктуация, но и признак этих изменений. Все эти процессы еще продолжаются, а вместе с ними в жизнь входит понятие непрерывного образования, ибо в одной и той же профессии большинство ныне работающих специалистов не смогут проработать всю жизнь, ее придется сменить несколько раз, а это означает, что ставится под вопрос сам профессионализм – качество, вырабатывающееся годами и принуждаемое ныне к довольно частой смене. Уже сегодня неясно, какое качество труда можно назвать высокопрофессиональным, а значит, и научить этому в системе образования, и без того запаздывающей по отношению ко всем этим трансформациям, практически невозможно. И это несмотря на то, что и сама система образования не стоит на месте, ее институциональное устройство постоянно меняется, а то, что называется реформой образования, превратилось в перманентный способ существования всей системы.

Более того, уже практически признано, что на уровне бакалавриата мы имеем не профессиональное, а общее образование. Многие высшие учебные заведения уже потеряли букву «П» в своем титульном названии и перестали считаться учреждениями «высшего профессионального» образования, а мы все еще твердим о работодателе как основной инстанции проектирования и оценки качества образования.

Но, кажется, и здесь наступают новые времена. Вслед за государством как основным потребителем и контролером образования работодатель тоже утрачивает свой контрольный статус – потому что не может прогнозировать и проектировать необходимое ему качество образования. Он не стратегический мыслитель, не прогнозист и не проектировщик новых видов деятельности, и он тоже не знает, что ему понадобится завтра. Попытка исследовать проектно-прогностическую позицию, например,

школьного руководства показала, что она, как правило, не выходит за границы представлений о текущем состоянии квалификаций учителя [15, с. 79-94].

Напрашивается вывод: рыночной ситуации с характерными для нее уровнями дифференциации и индивидуализации труда должно соответствовать столь же *дифференцированное и индивидуализированное образование*. Традиционное формальное, поточное, массовое образование к этому не способно, значит, следует выделить ту единицу, которая к этому способна, которая, как в супермаркете (да не убоимся мы этой аналогии), собирает в корзинку своего жизненного и профессионального ресурса некоторый набор необходимых ей образовательных продуктов. Такой единицей является не кто иной, как *сам обучающийся индивид, студент*. Тезис настолько же аксиоматичный, насколько и непонятный, слабо обоснованный и мало подкрепленный. Чтобы его осмысленно и практически принять, необходимы дополнительные аргументы.

Студент как главный потребитель образования и как правомочный субъект оценки его качества. По разным оценкам, сегодня работают по специальности, полученной в вузе, не более 40–50% квалифицированных специалистов. Это означает, что в этих позициях рынок труда и номенклатура образовательных продуктов согласованы. Для остальных рыночная ситуация остается и еще долго будет оставаться пространством высокой неопределенности. В этих условиях тот, кто ищет работу, будет выбирать или соглашаться на те виды труда, которые он *в принципе готов выполнять*, аккумулируя имеющийся компетентностный, а также интеллектуальный и человеческий капитал разного происхождения. Для этого он должен владеть своим ресурсом, а чтобы им владеть, он должен его создать сам, в соответствии со своими интересами, наклонностями, способностями

ми. Более того, придется осознать и тот факт, что свою квалификацию студенты *уже формируют сами* – где-то следуя предложениям элективных программ, а там, где это существует формально, – голосуя ногами: что-то изучая углубленно, а что-то проформы ради.

Выстраивая стратегии развития в среде с новыми условиями, университет должен учитывать эти обстоятельства и вполне осознанно понимать студента не просто как сосуд, который нужно наполнить, и даже не как факел, который нужно зажечь, как это понималось в романтической дилемме Просвещения (хотя в педагогическом смысле это было бы очень правильно), а как полноправного субъекта собственного образования, участвующего в формировании результата и качества образования – продуктов, выводимых на рынок. Изучая мнение студентов о качестве получаемого образования, мы должны понимать его как сигнал о процессе формирования того ресурса или потенциала, с которым наш выпускник станет агентом рынка труда. В этой своей позиции студент может быть признан компетентным экспертом. И даже должен. Но этот тезис требует дополнительной аргументации.

На социальных рынках, к числу которых относится и взаимодействие в процессе образования, статусы потребителя и производителя трактуются с позиций социологической теории обмена. Такое понимание выравнивает позиции участников, делая их более паритетными. Здесь продуктивный обмен «ты – мне, я – тебе» обязательно должен быть взаимовыгодным, иначе он не состоится. Тогда предельно важно осознавать, чем обмениваются университет и студент как участники актов производства-потребления. Без лишних слов констатируем: в экономическом смысле это обмен услугами и деньгами (личными, корпоративными или государственными), а в образовательном – *обмен деятельностью, усилиями, а также смыслами совершаемой*

работы: обучающей – с одной стороны, и учебной – с другой. Университет производит все-таки услугу – как целенаправленную деятельность, которая должна иметь результат в виде изменения человеческого и профессионального капитала студента, а студент производит деятельность, в которой он формирует свой капитал во взаимодействии с университетом. Если вот этого встречного движения не происходит, обмен не осуществляется и результат не достигается.

Иными словами, теория обмена, применяемая к образовательному процессу, уточняет роли участников и подчеркивает их взаимные обязанности. В этой концепции студент как одна из сторон обмена деятельностью, как потребитель *образовательных услуг и адресат образовательного воздействия* перестает быть объектом воздействия. Он становится участником взаимодействия, то есть актуализирует свой *субъектный статус*, а вместе с ним – право на приобретение *необходимого ему* компетентностного, интеллектуального, личностного и квалификационного капитала, а значит, право на оценку и контроль качества предоставляемых ему возможностей его приобрести. И коль скоро речь идет о капитале, то, как и многие другие виды капитала, он приобретается собственным – учебным – трудом.

Однако валидность потребительской оценки студентами деятельности университета и качества получаемого ими образования все-таки остается под вопросом, и на него следует отвечать. У нас есть несколько оснований считать оценочную позицию студентов достаточно адекватной, доверять ей и учитывать ее.

Во-первых, потому что студенты обладают определенной *контекстной компетентностью* как рефлекслирующие социальные агенты, то есть люди, пребывающие в образовательном *поле*, погруженные в определенную образовательную *ситуацию*, имеющие *феноменологический опыт*

проживания в ней. Этот опыт носит интерсубъективный характер, поскольку в их распоряжении находятся групповые и сетевые коммуникации разного масштаба, практически «распределенные» фокус-группы, в которых статусы, возможности, вознаграждения, карьера и прочее активно обсуждаются. Здесь вырабатывается мнение социальной группы, ее представления, на базе которых формируется определенное поведение студентов как настоящих и будущих рыночных агентов.

Во-вторых, потому что при сравнении оценочные позиции студентов и преподавателей университета по одним и тем же параметрам зачастую оказываются весьма схожими (измерялись ожидания от системы образования и направленность современной образовательной политики).

В-третьих, потому что преподаватели университета сами считают студентов *главными потребителями образования* (63% ответов преподавателей, N=102). Это означает, что системой образования в лице преподавателей студент начинает восприниматься не только персонифицированно, как адресат педагогических усилий, но и на социальном уровне – как субъект образовательных отношений. У этого субъекта есть собственная позиция. Она отражает особенности положения студенчества как социальной группы, дает понимание запроса этой группы на образование и демонстрирует довольно высокую адекватность оценки многих проблем современного образования. И ее никак нельзя назвать случайной или инфантильной. Она достаточно зрелая для того, чтобы с ней считаться. Отдельный вопрос – формы работы университета со студенческими оценками образования. Здесь нужно изучать имеющийся опыт и не бояться экспериментировать.

И еще о потребителе. Как уже говорилось, культурная аура слова «потребитель» в нашем лексиконе, даже профессиональном, неоднозначная, чаще всего негативная. Над ним довлеет социалистическое пренеб-

режение потребностями человека, и это затрудняет взаимопонимание между участниками разных полей и дискурсов, в частности, экономического и социологического поля с педагогическим. А между тем именно потребитель – это человек, *имеющий потребность* в чем-то и потому *проявляющий активность* в ее удовлетворении. Потребитель по определению *не может не быть активным субъектом*, и это хорошо известный постулат любой теории мотивации, причем именно активность потребителя (спрос) есть источник активности производителя (предложения). Вряд ли можно говорить о статусе студента как «производителя образования» в институциональном смысле, но он несомненно является «производителем» своего собственного образовательного потенциала (капитала, ресурса). Иными словами, нам открывается ролевая сложность статуса «студент», выходящая за рамки старой матрицы «учитель – ученик» и демонстрирующая (в идеале, в принципе) непрерывные метаморфозы позиций «потребитель – производитель», а в каждой из них – свой рисунок поведения. Вот почему оптика рассмотрения образования через понятие «образовательной услуги» предполагает не объект воздействия, а субъекта – партнера по диалогу и образовательному взаимодействию, которому не только что-то «дают» учителя, но который сам «берет» что ему нужно. Не случайно в педагогическом обиходе появился термин «learning» в отличие от «teaching» – и это правильно.

Заключение. Проблема нынешнего образования заключается в том, что наш студент либо не испытывает потребности в знании, либо мы не умеем ее вскрыть, осмыслить и ответить на нее. И пока мы, университет и университетские педагоги, не умеем этого делать, студенту не остается ничего другого, как желать хотя бы статуса, приобретаемого с «корочками». Но, кажется, на помощь и нам, и студентам идет

образовательная революция. Дело оказалось не в том, чтобы изобрести синтетическую концепцию роли образования, «диалектически» примиряющую две оптики его рассмотрения – «услуга и потребитель», с одной стороны, и «общественное благо» – с другой. Проблему решает не теоретизирование, а жизнь – появление технологических возможностей, позволяющих организовать процессы образования таким способом, когда оба принципа становятся применимы в равной степени. Это online-образование – ресурс, доступ к которому принципиально ничем не ограничен и пользование которым не ущемляет ничьих других прав. Фактически возникает новая образовательная институция, которая, хотя и строится на вполне определенных правилах, вообще не имеет жестких организационных структур. Сетевое образовательное пространство предоставляет огромному числу пользователей потенциальную возможность формирования своего профессионального, личностного и иного компетентностного капитала как такового. И, что в высшей степени существенно, – этот капитал не может быть приобретен никакими другими способами, кроме собственной заинтересованной учебной активности индивида, которая движется его потребностями. Так что студент как главный потребитель усилий университета продолжает оставаться важнейшей фигурой паритетного диалога, в котором и существует собственно образование как «создание образа» (пайдея).

Литература

1. Молодин В.В., Горин С.Г. Реформирование образовательной системы и перспективы субъектности студента // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 158–162.
2. Рыбакова С.Б. Становление и реализация субъектности студентов в учебной деятельности // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 142–145.
3. Меркулова О.П. Проблемы оценивания учебного процесса студентами // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18–24.
4. Введенский В.Н. Социальный контроль деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 120–127.
5. Колесников А.К., Лебедева И.П. Моделирование удовлетворенности потребителей образовательными услугами высшей школы // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 37–45.
6. Кирьякова А.В., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А. Развитие субъектности студента в аксиосфере университета // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 119–123.
7. Малошонов Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
8. Зеленев И.А., Туманов С.В. Об оценке качества преподавания в вузе в контексте восприятия студентами своих преподавателей (опыт социологического исследования) // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 99–105.
9. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. М.: Территория будущего, 2009.
10. Салми Д., Фрумин И.Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68.
11. Бордовский Г.А., Граничина О.А., Трапцын С.Ю. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах. СПб.: Книжный дом, 2009.
12. Бавина П.А., Василенко Н.В., Линьков А.Я., Трапцын С.Ю. и др. Человек в организационно-управленческих системах: гуманитарные технологии и гуманизация управления. СПб.: Книжный дом, 2009.
13. Мансуров В.А., Юрченко В.О. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 36–46.
14. Крокинская О.К. Методические основы моделирования профессиональных компетентностей специалиста, владеющего

гуманитарными технологиями // Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

15. Крокинская О.К. Образование для учителя: назревшие проблемы глазами участников образовательного процесса // Социология образования. 2012. № 5. С. 79–94.

Статья поступила в редакцию 21.04.15

STUDENT AS “AN EDUCATION CONSUMER”: CONTENT OF THE CONCEPT

KROKINSKAYA Olga K. – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. E-mail: krokinskaya@mail.ru

TRAPITSIN Sergey Yu. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. E-mail: trapitsin@gmail.com

Abstract. The purpose of this article is justification of students' status as consumers of educational products and users of education results. They are also characterized as competent agents to assess the quality of higher education. The subject of discussion is also a conceptual model of the main working concepts in the context of the problem. Sociological exchange theory is a methodological basis for the interpretation of the studied phenomena.

The article deals with such concepts as education quality, students' assessment of education quality, educational product and its main consumers. The students' opinion is presented as a competent position to account for their views for designing educational politics of the University. The dynamics of the post-industrial shift of the main target groups of education consumers is shown in the article. This fact requires to change formulations of objectives of the University and to correct contents and modes of interaction between University and students. The arguments for individualization processes and learning outcomes for students are offered here. Thereby its importance to the strategic management of University is highlighted.

Keywords: education, sociology of education, education quality, students' assessment of the education quality, educational product, education consumers

References

1. Molodin V.V., Gorin S.G. (2014) [Educational reform and students' subjectivity prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 10, pp. 158–162. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Rybakova S.B. (2013) [Formation and realization of students' subjectivity in learning activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 11, pp. 142–145. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Merkulova O.P. (2012) [Problems of educational process evaluation by students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [The Higher education in Russia]. No. 2, pp. 18–24. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Vvedenskii V.N. (2012) [Social control of teacher's activity at higher school]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 4, pp. 120–127. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kolesnikov A.K., Lebedeva I.P. (2012) [Modelling customers' satisfaction with educational services provided by higher education institutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 12, pp. 37–45. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kir'yakova A.V., Mosienko L.V., Ol'khovaya T.A. (2013) [Development of student's subjectivity in University axiosphere]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 12, pp. 119–123. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Maloshonok N.G. (2014) [Student engagement in learning in Russian universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 1, pp. 37–44. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Zelenev I.A., Tumanov S.B. (2012) [Teaching quality assessment in higher education institution]

- within the context of students' perceptions of teachers (sociological study experience)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 11, pp. 99-105. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Collins R. (2009) *Chetyre sotsiologicheskie traditsii* [Four Sociological Traditions]. Moscow: "The Future territory" Publ., pp.134-192 (In Russ.)
 10. Salmy J., Frumin I.D. (2013) [How the States achieve international competitiveness of the universities: Lessons for Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [The Educational Questions], No. 1, pp. 25-68. (In Russ., abstract in Eng.)
 11. Bordovsky G.A., Granichina O.A., Trapitsin S.Yu. (2009) *Modeli i metody vnutrennego i vneshnego otsenivaniya kachestva obrazovaniya v vuzakh* [Models and methods of internal and external evaluation of the quality of education in universities]. S.-Petersburg.: Knizhnyi Dom Publ. (In Russ.)
 12. Bavina P.A., Vasilenko N.V., Lin'kov A.Ya., Trapitsin S.Yu. et al. (2009) *Chelovek v organizatsionno-upravlencheskikh sistemakh: gumanitarnye tekhnologii i gumanizatsiya upravleniya* [The man in the organization and management systems: the humanitarian and humanizing technology management]. S.-Petersburg: Knizhnyi Dom Publ. (In Russ.)
 13. Mansurov V.A., Yurchenko O.V. (2009) [Sociology of professions (history, methodology, research practices)]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological studies]. No. 8, pp. 36-46. (In Russ., abstract in Eng.)
 14. Krokinskaya O. (2007) [Methodological bases for modeling professional competence of experts who owns humanitarian technologies] *Kompetentnostnyi podhod v podgotovke kadrov v oblasti gumanitarnykh tekhnologii* [Competence approach to training in the field of humanitarian technologies]. S.-Petersburg: Herzen University Publ. (In Russ., abstract in Eng.)
 15. Krokinskaya O.K. (2012) [Education for teachers: pressing problems through the eyes of participants of educational process]. *Sotsiologiya obrazovaniya* [Sociology of Education]. No. 1, pp. 79-94. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 21.04.15

О КОНЦЕПТАХ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ» И «ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

НЕФЕДОВА Алёна Игоревна – аспирант факультета социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: anefedova@hse.ru

Аннотация. Статья посвящена обзору концепций «академического капитализма» и «предпринимательского университета», которые в последние два десятилетия активно обсуждаются исследователями высшего образования. Несмотря на то, что основные книги по этой теме: «Академический капитализм» Ш. Слотера и Л. Лесли и «Создание предпринимательского университета» Б. Клафка – были опубликованы почти 20 лет назад, их актуальность возрастает, особенно в связи с наметившимся курсом на повышение конкурентоспособности российского образования. В статье ставятся вопросы о теоретической значимости данных концептов, а также анализируется потенциал их применения для будущих эмпирических исследований в России. Также затрагивается дискуссия об изменении содержания академической профессии в эпоху «академического менеджериализма» и превращении университета в «корпорацию».

Ключевые слова: академический капитализм, предпринимательский университет, коммерциализация образования, идеология «нового менеджериализма»