

## ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАНИЯ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

*С.М. ПЯСТОЛОВ*

старший преподаватель кафедры экономической теории, Государственный университет — Высшая школа экономики

---

В статье представлены фундаментальные проблемы развития, с которыми сталкиваются экономики, основанные на знаниях (knowledge-based economies). Автор определяет место экономик этого типа в исторической перспективе, предлагает систему концепций, позволяющую обозначить различия знания и информации, и подчеркивает их особую природу. Далее он рассматривает некоторые существенные вопросы, возникающие в связи с необходимостью определения новых навыков и умений, без которых невозможна интеграция в экономику, основанную на знаниях; новую формирующуюся в этих условиях географию (когда физическое расстояние не является значимым ограничением); условия, обеспечивающие доступ к информации и знанию, и не только для развивающихся стран; неравномерное развитие научного, технологического (в том числе организационного) знания в различных областях человеческой деятельности; проблемы, связанные с соблюдением прав интеллектуальной собственности и приватизацией знания; проблемы доверия, памяти и фрагментации знания.

© Пястолов С.М., 2003

**У**РОВЕНЬ развития системы образования в стране в данный исторический период может служить ясным индикатором направленности социально-экономических изменений. В статье представлена типология знания, организаций и обществ, основанных на знаниях, проводится краткий анализ положения дел в российской системе образования, и в частности аспекта проблем образовательной политики, связанных с определением понятий и выбором критериев качества образования.

### 1. ТИПОЛОГИЯ ЗНАНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЙ И ОБЩЕСТВ, ОСНОВАННЫХ НА ЗНАНИЯХ

В «темные» века, радея о спасении и единстве паствы, Папа Григорий I (Великий) провозгласил: «Невежество — мать истинного благочестия»<sup>1</sup>. И во все времена проблемы выживания, обеспечения безопасности и экспансии той или иной общности (нации, церкви, корпорации, другой формы организации) решаются лучше, если ее члены заняты в основном решением вопросов сугубо материальных, удовлетворяя свои потребности в получении благ низших и средних уровней, а производство благ высших порядков является монополией идеологических иерархов<sup>2</sup>.

В обществе, построенном по принципу иерархии, действующем как некий механизм, созданный для выполнения оп-

---

<sup>1</sup> Понтификат (время правления) Святого Григория I (Великого) пришелся на годы с 590-го по 604-й. Это был тяжелый период для Италии: время лангобардского завоевания, эпидемий и других бедствий.

<sup>2</sup> Взаимосвязь человеческих потребностей различных уровней, уровней благ, факторов, определяющих человеческое поведение, и идеальных типов поведения представлена в работах: [Пястолов С.М., 1999; Пястолов С.М., 2000].

ределенной функции (классическая машина), формируется и соответствующая система образования: элитарная, готовящая узких профессионалов, почти не поддающаяся изменениям и не способная поддерживать инновации. Однако таким образом построенные экономические системы оказываются сильнее в жестком военном противостоянии. Человечество тем не менее нашло альтернативы такому способу разрешения противоречий.

Сравнительно продолжительный период развития цивилизации без мировых войн, тенденции формирования открытого социально-экономического и политического пространства создали предпосылки для появления наук, предметом изучения которых стали организации различных форм, типы знания в этих организациях, факторы неопределенности, влияющие на человеческое поведение.

В качестве альтернативы однозначным определениям и априорным категориям классического и неоклассического направлений экономической науки стали появляться концепции, основанные на предположении о «подвижной неопределенности», учитывающей особенности человеческого действия (*human action*<sup>1</sup>). Появление категорий «экономика, основанная на знаниях», «обучающаяся организация», «обучающийся работник», о которых пишут в том числе и наши авторы П. Дэвид и Д. Форэй, заставило по-новому подойти к оценке экономических ресурсов организаций.

<sup>1</sup> *Human action* – понятие, предложенное Л. фон Мизесом, и название его известной работы (1949). Содержание понятия и его отличие от действий, предписываемых «экономическому человеку» раскрывается утверждением: «Оценка (полезности) – это эмоциональная реакция человека на различные состояния его окружающей среды: как внешнего мира, так и физических условий, в которых находится его собственное тело» (von Mises L. (2001)).

## 1.2. Знание как экономический ресурс организации

### 1.2.1. Явное и неявное знание, социальная обусловленность внутрифирменного знания

В последнее десятилетие знание и компетенция все чаще рассматриваются как один из основных экономических ресурсов промышленных организаций и экономики в целом [Grossman G.M., Helpman E., 1993; Foray D., Lundvall B., IV, 1996; Cowan R., David P.A., Foray D., 1999; Нуреев Р.М., 2001].

Концепция знания, как экономического ресурса организации, основана на двух основных предпосылках. Первая берет начало от утверждений о неявном знании К. Поланьи, Р. Сайерта, Дж. Марча, Г. Саймона и других авторов и разработчиков этой теории<sup>1</sup>. Вторая предпосылка, очевидно связанная с первой, – социальная обусловленность внутрифирменного знания (*social embeddedness* – М. Гранноветер, А. Лэм и др.). «Это укоренено в организационном механизме координации и рутин, которые, в свою очередь, заметно подвержены воздействию со стороны общественных институтов» [Lam A., 1998, p. 2].

К особенностям организации следует отнести то, что она более консервативна, чем общество в целом (исключая, конечно, инновационные компании, которые создаются с целью разрушения традиционных технологий и рутин). На самом деле в каждой организации действует собственная формальная или неформальная инквизиция, отбирающая членов организации по принципу «свой – чужой». Покажем, каким образом проявляет себя это свойство, на примере компаний, занятых в производстве товаров и услуг, относящихся к уровням 0, LLG и MLG<sup>2</sup> (рис. 1).

<sup>1</sup> Обзор теорий данного направления сделан в Нобелевской лекции Герберта Саймона (1978).

<sup>2</sup> Уровни экономических благ обозначены так же, как и в работе [Пястолов С.М., 1999]: 0 – выживание; LLG – блага нижнего уровня; MLG – блага среднего уровня; HLG – блага высшего уровня.

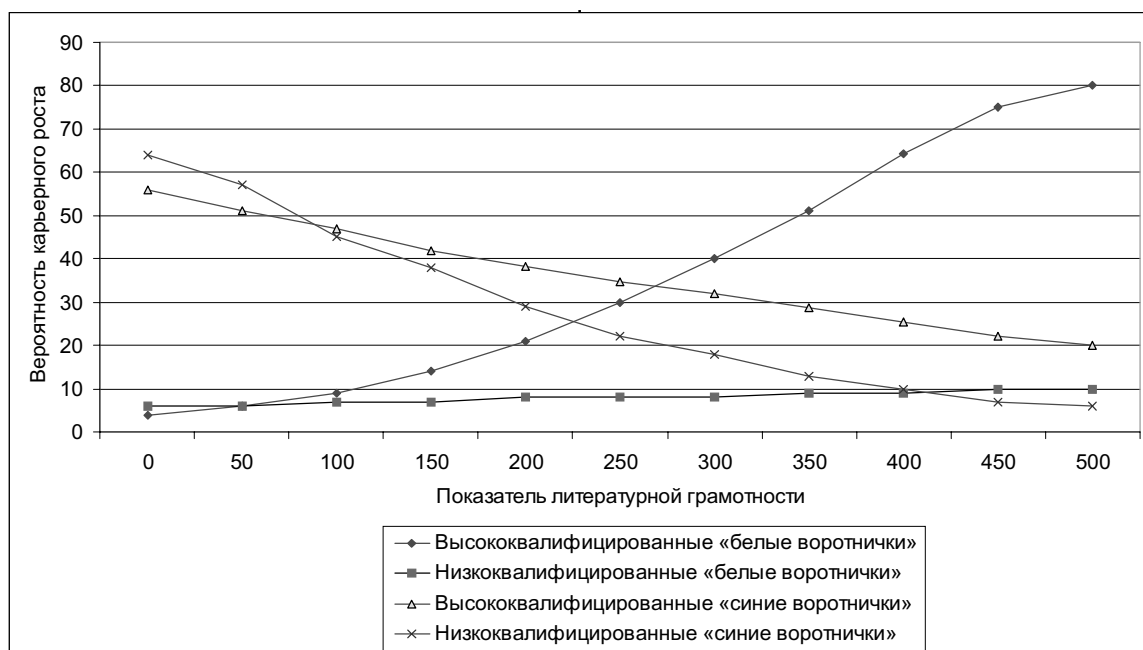


Рис. 1. Вероятность карьерного роста для занятых в производстве в возрасте от 36 до 45 лет в зависимости от литературной грамотности. Источник: International Adult Literacy Survey, 1994–1998.

На рис. 1 представлены результаты исследования литературной грамотности в американских промышленных организациях<sup>1</sup>. Отмечено, что вероятность карьерного роста для работников низшего и среднего звена («синие воротнички») существенно зависит от их уровня грамотности, причем в обратную сторону — чем больший уровень литературной грамотности демонстрирует работник, тем менее вероятным для него будет повышение по службе.

На предприятиях торговли эта зависимость выражена еще более ярко. К тому же на этих предприятиях отсутствует положительный эффект для низкоквалифицированных «белых воротничков», как это имеет место в промышленных организациях (подробнее в *International Adult Literacy Survey, 1994–1998*). Похоже на то, что это явление интернационально — в российских организациях и в организациях других стран отно-

шение работодателей к «шибко грамотным» сотрудникам аналогично<sup>1</sup>.

Исследования институциональных структур организаций иных типов приводят тем не менее к похожим выводам. Руководители наиболее успешных организаций, стремясь сохранить их устойчивость, развивают бурную деятельность на низших уровнях, в результате которой у сотрудников актуализируются потребности в безопасности, сохранения и укрепления своего статуса в организации. И в то же время высшие ценности организации, как правило, остаются незабываемыми<sup>2</sup>.

Данный вывод может быть также сформулирован следующим образом:

<sup>1</sup> Полезно было бы подкрепить эти выводы еще одним такого же рода исследованием. Но в России оно пока еще не было организовано.

<sup>2</sup> В качестве иллюстраций можно привести результаты исследований, проводимых журналом «Эксперт» с 1998 г. по настоящее время, книгу А.Н. Олейника [Олейник А.Н., 2000].

<sup>1</sup> Цит. по: [Education at a Glance – OECD Indicators 2001].

*Стремление к сохранению условий деятельности организации в коротком периоде приводит в долгосрочном периоде к появлению институциональной структуры, стимулирующей сохранение ценностей организации высшего порядка (HLG) и противодействующей возникновению и укреплению иных ценностей.*

То есть развития институциональных форм не наблюдается, а большинство транзакций в организации происходит на уровнях LLG и MLG. Такие организации, по сути, перестают соответствовать своему определению — перестают быть структурами, предназначенными для создания нового знания (HLG)<sup>1</sup>.

Как можно заключить из опыта последних десятилетий, данные организации могут существовать достаточно длительное время и быть успешными лишь в экономиках со стабильными ценностями (в условиях стабильной неопределенности).

Проблема замкнутости промышленных организаций в собственной системе ценностей впервые была сформулирована как проблема национальной экономики в начале 1990-х гг. в США. При департаменте труда правительства США с целью поиска путей решения этой проблемы была организована группа экономистов и социологов, так называемая комиссия по проблеме «стеклянных потолков» (*Glass Ceilings*)<sup>2</sup>. Выводы комиссии (*Glass Ceiling Initiatives*) оказались вполне определенными: учет во внутренней и внешней политике компании различных морально-эти-

ческих ценностей<sup>1</sup> не только снижает вероятность возникновения этнических конфликтов, но и заметно укрепляет конкурентоспособность предприятия [Cox T.Jr., Smolinski C., 1994].

В условиях меняющейся неопределенности, в обучающихся экономиках для того, чтобы быть успешной, организация должна быть более восприимчивой к новым ценностям и представлениям. А такое возможно лишь при наличии достаточного образовательного уровня у членов организации.

Таким образом, можно выделить следующий аспект образования как ресурса, способного обеспечить экономический рост организации, — это ресурс, обеспечивающий способность организации изменять ценностные приоритеты и перестраивать в связи с этим внутреннюю институциональную структуру. Кроме того, известно, что жесткая организационная структура в иерархической модели организации мало способствует творческому обучению и инновациям.

В соответствии с полученными предварительными выводами, проблема обеспечения экономического ресурса (нематериальных активов) в виде системы организационного обучения должна решаться с учетом следующих основных положений.

1. При определении образовательного ресурса организации следует учитывать различные его аспекты с точки зрения эпистемологии. Необходимо выделять явное и неявное знание, так как именно взаимодействие этих различных типов создает условия для появления нового знания [Polanyi K., 1962, 1967; Nelson R., Winter S., 1982; Nonaka K., Takeshi H., 1995].

2. Назначение фирмы, по сути, состоит в интеграции и создании знания [Penrose E., 1959; Nelson R., Winter S., 1982; Lam A., 1998].

<sup>1</sup> Данное определение можно найти работах П. Дэвида, А. Лэма, Д. Форэя и других ученых, исследующих проблемы знания в организациях.

<sup>2</sup> Суть этой проблемы заключается в том, что представители национальных и другого рода меньшинств имеют меньше шансов на успех в бизнесе и карьере, чем «100-процентные американцы». Мешают эти самые «стеклянные потолки» — невидимые институциональные барьеры.

<sup>1</sup> Нужно заметить, что приоритет национальных и государственных ценностей неявно подразумевается и ни в коем случае не подвергается сомнению.

3. Структура знания внутри фирмы находится в сильной зависимости от условий внешней среды (теории социального эффекта, национальной инновационной системы: [Freeman С., 1995; Lundvall В., 1992; Lundvall В., Johnson В., 1994; Aoki М., 1999]). Особого внимания заслуживает анализ системы образования и профессионального обучения, так как ее особенности определяют «конструкцию» знания и те пределы, в которых она может служить основой для формирования критериев квалификационных оценок, профессионального статуса и границ профессии. Состояние отраслевых рынков труда определяют локус обучения, стимулы для развития различных типов знания, механизмы взаимодействия индивидуального и коллективного обучения [Lam А., 1998].

Данные положения, в свою очередь, оказываются полезными для определения того:

- чем определяется, что, собственно, передает наставник ученику — знания, информацию, данные, от каких факторов зависит содержание «приема — передачи»;
- какие аспекты знания и системы образования определяют тип организации, перспективы ее развития;
- каков механизм создания нового знания в организации и какова его связь с образовательным уровнем работников, каким образом может быть выражена зависимость институциональной структуры экономики и системы образования.

### 1.2.2. Топография знания

Знание в составе активов организации в экономической теории сегодня представляет собой такой же «черный ящик», каким в свое время была фирма. Тем не менее этот ящик понемногу начинает открываться. Знание может быть кодифицировано. Кодификация заклю-

чается в том, что знание представляют в виде набора символов (данных) и сохраняют при помощи того или иного типа носителя.

Кодификация позволяет осуществить «экстерриторизацию памяти» [Favegeau О., 1998]. Кроме того, при помощи кодификации знание становится информацией, что позволяет в некоторых случаях заменить учителя компьютером. Здесь необходимо замечание — речь идет пока лишь об упорядочении и воспроизводстве знания [David Р., Foray D., 2001]. А это не есть обучение в полном смысле.

Таким образом, мы приходим к заключению, что концепция информации, распространенной в обществе, информации, которой владеют фирмы, не может дать полное описание феномена образования, хотя именно такой подход лежит в основе моделей эндогенного экономического роста.

Данный подход был новым для пионерных работ К. Эрроу [Arrow К.Ј., 1962]. Но уже последователи нобелевского лауреата 1972 г. отмечают, что «информация соответствует определенным элементам знания, но не есть само знание» [Lundvall В., 1996].

Путь к преодолению названного недостатка был указан в работах М. Поланьи [Polanyi М., 1967]. Он ввел в научный оборот термин «неявное (молчаливое) знание» (*tacit knowledge*). Это знание, которым человек обладает, сам не подозревая об этом. В психологии для этого феномена существует термин «фоновые знания».

Когда начинается формализация процессов экономической деятельности внутри организации, работа со знаниями оказывается совсем нетривиальной. Выяснилось, что предстоит исследовать целый слой специфической культуры, который характеризуется многими особенностями, причем национальные в этом случае переплетаются с особенностями профессии, масштаба организа-

ции и т.д. Г. Саймон (1947) одним из первых начал заниматься изучением этого неформального слоя: как он устроен и в каком отношении находится со слоем формальным.

Р. Кауан, П. Давид [Cowan R., David P., 1994], М. Гиббонс [Gibbons, 1996] и другие авторы пытаются преодолеть названную выше ограниченность концепции знания как только информации. Следует отметить ценность этих исследований для задач классификации (рис. 2), однако в результате так и не было получено приемлемого объяснения механизма самого образовательного процесса. Алгоритмические модели знания позволяют использовать микроэкономические методы оптимизации в эволюционных моделях шумпетерианской конкуренции. Их именуют «моделями Нельсона–Уинтера».

Однако «ограниченная рациональность» не позволяет их использовать в полной мере. Работы по созданию компьютерных программ искусственного интеллекта (первоначально – в работах Г. Саймона) показали, что ни один компьютер не может подражать человеческому интеллекту.

Понимая важность этого момента, П. Дэвид и Д. Форэй в своей более современной работе задают вопрос: что на самом деле передает конкретный обучающий реальному обучаемому в процессе обучения: знания, информацию или данные? Как можно предположить, ответ будет во многом зависеть от того, какого рода взаимоотношения установлены между этими двумя агентами [David P., Foray D. (данный номер)].

Далее мы можем продолжить рассуждения, используя концепцию институ-



Обозначения:

- — область образования: передача знаний на вершине иерархии формальна, в основании — неформальна (научение в процессе деятельности);
- — технические исследования, НИОКР; ————— — реальный мир научного исследования

Рис. 2. Классификация знания и образовательной деятельности в рамках организации в двумерном пространстве «степень кодификации – степень отношения».

Источник: [Cowan R., David P.A., Foray D., 1999]

ционального развития по спирали<sup>1</sup>. Достаточно очевидно, что, если мастер и ученик разделяют общие представления о морально-этических и житейских ценностях, то *знания*, полученные учеником и примененные им в соответствующей ситуации, позволят ему получить те результаты, которые и были запрограммированы учителем.

Если же упомянутые здесь представления учителя и ученика различны, то, вне зависимости от желания учителя, ученик получит от него лишь *информацию*. Эта информация может стать основой знания, однако уже другого – не того, которым владеет учитель.

*Данные* получает наблюдатель. Выполнение функций наблюдателя требует от человека или организации полнейшего нейтралитета к происходящим событиям, а значит – к ценностям, представлениям и убеждениям контрагента при приеме или передаче данных.

Таким образом, рассматриваемые в данном рассуждении элементы могут быть классифицированы по признаку отношения к ценностям, представлениям

и убеждениям, разделяемым стороной передающей и принимающей (табл. 1).

Такое представление будет полезным для наших дальнейших рассуждений, в результате которых должна появиться динамическая модель образовательного процесса.

### 1.2.3. Многомерное пространство знания

Типология знания в организациях представлена в работе А. Лэма [Lam A., 1998]. Он описывает многомерное пространство знания, выделяя эпистемологическое и онтологическое измерения. При этом четырехмерная типология знания представлена как на уровне индивида, так и на уровне организаций, в соотношении с их типами, а также общественными институтами.

Указав в качестве первоисточника работу Г. Коллинза, и вслед за профессором Кентского университета Алисом Лэмом, сформулируем следующие определения типов знания:

Осознанное (*embrained*) – знание, производное от мыслительных навыков и

Таблица 1

Классификация передаваемых и принимаемых объектов

| Содержание передаваемого | Возможность использования  | Отношение к ценностям передающей и принимающей стороны        | Условия передачи–приема  |
|--------------------------|--|---|--|
| Знания                   | Может быть использовано непосредственно с целью получения благ     | Общие ценности, представления, убеждения                      | Наличие когнитивных способностей у «приемника» и обучающих – у «передатчика» |
| Информация               | Для получения благ должна быть интерпретирована с помощью знания   | Ценности похожи, представления, убеждения могут быть различны | Наличие носителя информации  |
| Данные                   | Могут стать информацией при условии соответствия целевым критериям | Ценности, представления, убеждения не имеют значения          | Наличие носителя   |

<sup>1</sup> См. в работах: [Пястолов С.М., 1999; 2000].

познавательных способностей индивида; это формальное, абстрактное или теоретическое знание, имеющее рациональную и дедуктивную природу; это гомогенное нормативное (*a priori*) знание; оно может быть получено в результате формального обучения — «*обучения посредством изучения*», его можно стандартизировать и внедрять в логичной последовательности; осознанное — *книжное* знание, традиционно имеет привилегированный статус в европейской цивилизации, в Европе, как правило, звание ученого более почетно, чем звание инженера; не случайно, пытаясь завоевать более высокое положение в глазах англо-американской общности, инженеры этих стран стараются особо подчеркнуть значимость теоретических аспектов своей исследовательской деятельности.

Навыки (*embodied*) — знание, ориентированное на действия (*action oriented*); know-how или техническое знание; создается оно в результате «*обучения в процессе деятельности*»; это знание неустойчиво, идиосинкретично, требует полного вовлечения индивида в контекст деятельности.

Кодированное (*encoded*) — этот тип знания имеет смысл обозначить термином «информация»; оно представлено и сохранено в виде печатных текстов, инструкций, баз данных и т.п.; это знание может быть воспринято и в отсутствие

«знающего субъекта», тем самым снижая зависимость индивида и организации от этого самого субъекта; именно на этот тип знания опирается система «научного менеджмента»; однако кодированное знание по необходимости упрощено, избирательно и не способно подсказать решение в нестандартных ситуациях.

Социально обусловленное (*embedded*) — коллективная форма неявного знания, сохраняющая себя в организационных рутинных практиках, разделяемых большинством членов организации нормами и правилами; это знание основано на представлениях, общих для большинства, на определенном уровне доверия и понимания; это «ситуационное знание», требующее наличия определенного опыта совместного взаимодействия членов организации; это эмерджентная форма знания, способная поддерживать различные паттерны взаимодействий даже в отсутствие формальных правил; однако оно также «липко» и «зависимо от выбранного пути» (*sticky and path dependent*): его генерация и развитие могут быть ограничены организационными принципами и социальными паттернами.

Обобщая тезисы о формировании знания различных типов, представим эти процессы на рис. 3. На этом рисунке показан фрагмент схемы институционального развития, с помощью которой

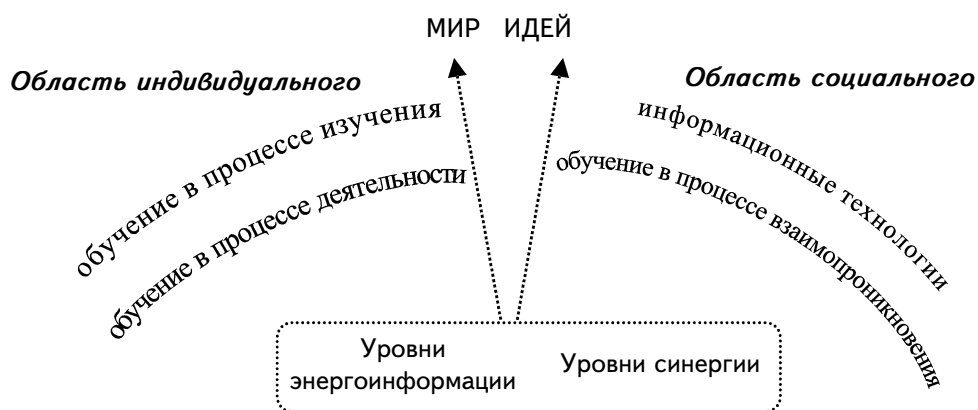


Рис. 3. Использование фрагмента схемы институционального развития для объяснения формирования знания различных типов



можно объяснить механизм формирования знания различных типов. В том случае, когда происходит обучение в процессе изучения (формируется книжное знание), задействована логика, и поведение индивида целерационально. Так получается *knowledge of rationality* – рациональное знание, если использовать термин К. Нонака [Nonaka K., 1994]. На более «низком» энергоинформационном уровне происходит формирование *knowledge of experience*: знания-опыта (в терминологии того же автора).

Информационные технологии возникают и используются в сфере социального. При кодировании информации задействована, как правило, формальная логика. Хотя следует иметь в виду, что при создании знаков и символов участвует образное мышление. Не случайно кодированное знание доминирует в основном в европейских и англосаксонских странах. Ведь о знании, записанном с помощью иероглифов, сложно сказать, что оно «закодировано». Оно, скорее, зарисовано и представлено в виде образов.

Таким образом, граница между информационными технологиями и обучением в результате взаимопроникновения образов, представлений, норм и правил организации и общества довольно условна. И, как уже было сказано, роль организации заключается в том, чтобы в процессе ее деятельности в результате взаимодействия явного и неявного знания появилось новое – выраженное в новых свойствах продукта, услуги, новой информации.

То есть организацию можно назвать системой социальной координации, обеспечивающей условия для взаимодействия различных типов знания с целью достижения общественных целей, и в том числе – создания нового знания.

Заметим, что в такой формулировке, в новых понятиях, интерпретируется Марксова идея опредмечивания и овеществления.

#### 1.2.4. Связь типов знания, форм организации и рынков труда

Переходя к вопросу о формах организации, сконструируем систему координат, в которой эти формы могут быть представлены. По всей видимости, в составе характеристик организации должны быть учтены степень стандартизации (нормирования) производственной деятельности и степень независимости работника. Соответственно, такой будет выбрана и система координат: «степень стандартизации деятельности» – «степень независимости работника».

Форма организации, называемая «профессиональной бюрократией», характеризуется высокой степенью автономности высокопрофессиональных индивидов. Примером такой организации могут служить университеты, аудиторские компании, адвокатские конторы и т.п. Координация профессиональной деятельности в этих организациях достигается посредством стандартизации знаний и умений, а также с помощью индивидуального формализованного образования и самоподготовки [Mintzberg H., 1979]. Источником стандартов при этом служат внешние образовательные институты.

Структура знания в «профессиональной бюрократии» индивидуалистична, функционально сегментирована и иерархична. Это помогает справляться с большинством стандартных проблем, но препятствует распространению неявного, нерутинного знания от «экспертов» к «непрофессионалам», из-за достаточно высоких бюрократических барьеров.

Кроме того, профессиональные эксперты более склонны к тому, чтобы рассматривать новые задачи в старых концептуальных рамках. В конечном счете, проблема координации и обучения трансформируется в проблему инновационного развития организации.

«Бюрократия классической машины» характеризуется высокой степенью

зависимости от «кодированного знания». Основными принципами в этом случае являются специализация, стандартизация и контроль. Главными критериями — стабильность и эффективность [Lam A., 1998, p. 14]. Эти характеристики отражены в организационных структурах компаний, ориентирующихся на массовое производство и принципы Научного Менеджмента.

Основная задача в этом случае — устранить малейшие признаки неопределенности в операционных заданиях. Но в результате сводится к минимуму неявное знание. Главными носителями знания в таких организациях являются не работники, непосредственно занятые в производственных процессах, а управленцы, составляющие стандарты, правила и технические задания. Однако в этом случае образуется разрыв между этапами создания знания и его применением. Фрагментированное знание может быть собрано воедино только на вершине управленческой иерархии.

Следовательно, способность к обучению такой организации невелика. Она может обучаться, лишь контролируя и корректируя производственные процессы. Новое знание может быть получено в результате чрезвычайно медленного процесса формализации и институционализации изменений. Эта организационная структура может более или менее успешно справляться лишь с рутинными проблемами, но не способна решать задачи в условиях меняющейся экономики.

Операционная адхократия получила свое название от латинского выражения *ad hoc* — «к случаю». Это организационная форма, способная решать производственные задачи в основном за счет формальных знаний работников-экспертов, обладающих собственными *know-how*, навыками решения наиболее часто возникающих проблем.

Основными носителями знания в такой организации являются профессио-

нальные эксперты, собранные в команды с целью решения насущных проблем, возникающих в конкретной рыночной ситуации. Административные функции, таким образом, оказываются обусловленными реальной инженерной задачей. Организационная структура характеризуется максимальной гибкостью, минимумом стандартизации знаний и процедур.

Процесс обучения не ограничен рамками определенной профессии, так как окончательным «экзаменатором» является не внешний институт, а реальный клиент. Это стимулирует развитие «взаимозависимого профессионализма». Работники испытывают постоянную потребность передавать и получать знания и навыки, явные и неявные, от одной группы экспертов к другой.

Скорость обучения (и забывания) является императивом выживания в условиях меняющейся неопределенности. Операционная адхократия лучше других названных выше организационных форм приспособлена к этим условиям. Однако преимущества могут обернуться и определенными проблемами.

В первую очередь это проблемы формализации и сохранения вновь созданного знания. Постоянные реструктуризации и перемещения работников предоставляют немного возможностей для превращения их индивидуального неявного знания в артикулированное явное. С уходом работника организация чаще всего теряет и знание, носителем которого он является.

Таким образом, операционная адхократия может быть охарактеризована как самая инновационная и в то же время — как самая нестабильная форма организации [Lam A., 1998, p. 17].

Обозначение «J-организация» расшифровывается как организация японского типа. Описанная в работах И. Нонака, Г. Такеши, М. Аоки [Nonaka I., 1991; Nonaka I., Takeshi H., 1995; Aoki M., 1986; 1988 (1999)] организационная форма

характеризуется своеобразным сочетанием стабильности и эффективности бюрократического управления и динамичностью командной адхократии. Свои возможности *J*-организация черпает из социально обусловленных рутин, командных взаимоотношений и неявного знания, воплощенного в организационной культуре.

С целью дать иллюстрацию динамического взаимодействия между различными слоями организационной иерархии в сочетании со свободой ее членов перемещаться в разных уровнях, И. Нонака и Г. Такеши использовали термин «гипертекстовая организация». Эти авторы, а также М. Аоки указывают на значимость горизонтальной информационной структуры и на роль полуавтономных рабочих групп, облегчающих «обучение в процессе деятельности» в *J*-фирмах.

Эти интерфункциональные группы (*cross-functional teams*), в которых интегрируется и создается знание, играют роль посредника между индивидом и организацией. Это их свойство обеспечивает более широкую основу для обучения в *J*-фирмах, чем в организациях операционной адхократии.

И. Нонака указывает, что в *J*-организациях создается «изобилие информации», что, в свою очередь, способствует генерированию доверия и обеспечивает обучение посредством взаимопроникновения (*learning by intrusion*).

Покидая команду после завершения работы над проектом, работники не уходят из организации, как это случается в операционной адхократии. Напротив, ротация работников от одной интерфункциональной команды к другой оказывается полезной для сохранения и передачи неявного знания. Таким образом, формальная структура *J*-организации является важным механизмом, интегрирующим ее образовательные ресурсы. Большая часть знания сохраняется органично в рутинных, человеческих взаимоотношениях, общих

ценностях и представлениях, развивающихся в процессе совместной деятельности. Именно социальная обусловленность знания в *J*-организациях является важнейшим источником обучения и инноваций [Lam A., 1998, p. 19].

Особенности структуры знания и систем обучения в организациях могут быть спроецированы на рынки труда, что позволяет выделить их характеристики в пространстве, определенном с помощью координат: «степень элитарности обучения» — «степень мобильности рабочей силы». Определяют четыре модели рынков труда: внутрифирменный, в рамках которого рассматривается *бюрократическая модель рынка* и *модель общества-организации*; открытый профессиональный рынок, в его структуре выделяют: *профессиональную модель рынка* и *операционную модель общества*. Для внутрифирменного рынка (*internal labor market* — ILM) характерна длительная и стабильная карьера в рамках одной организации с постепенным перемещением вверх по служебной лестнице. Большую часть квалификации в этом случае составляют интерспецифические профессиональные знания, умения и навыки, полученные в процессе трудовой деятельности на данном предприятии (*on the job training* — ОЖТ). Формальное образование, полученное в учебном заведении, служит лишь своеобразным пропуском и основой, на которой затем выстраивается образование профессиональное.

В рамках модели ILM выделяют две альтернативные образовательные системы: массовое (эгалитарное) образование и узкоэлитарное. С первой системой соотносится модель общества-организации, в котором границы между профессиями достаточно размыты, нет четкой специализации. Обучение в процессе деятельности (ОЖТ) основано на постоянной смене занятий и, по сути, является накоплением опыта работы внутри данной организации. Роль неявного знания в

этих условиях весьма ощутима. По многим параметрам эта система соотносится с J-формой организации.

Узкоэлитарная система образования обуславливает появление бюрократической модели рынка труда. В такой модели границы между профессиями более заметны, к соискателям предъявляются достаточно жесткие формальные требования. Занять высокие должности в организации можно лишь при наличии соответствующего высшего образования (как, например, во Франции и, отчасти, в России). Возможности достичь успеха в карьере лишь при помощи ОJT крайне малы.

Операционная модель общества (*occupational community model*) формирует открытый рынок труда специалистов (*occupational labor market* – OLM). Это тип рынка, характеризующийся достаточно высокой мобильностью профессий и рабочей силы. Большая часть профессионального знания формируется вне фирм или же внутри них, но по внешне заданным стандартам.

Так как знания и навыки на рынке OLM являются персональными характеристиками работника, для успешного функционирования рынка данного типа (для эффективной аллокации ресурсов) чрезвычайно важными оказываются прозрачность и трансферабельность знаний. Многие зависят от эффективности сигналов – соответствующей информации о типе и качестве знаний и умений, которыми обладает индивид. Сигналы могут быть институциональными (дипломы, сертификаты и т.п.) или же информационными (рейтинги в группах, общественное признание и т.д.). Обучение, как правило, личностно-центрировано и ориентировано на запросы рынка.

Более полное представление об особенностях систем обучения на рынках труда названных типов можно получить при сопоставлении «пространственных» характеристик форм организаций, а также типов знания на когнитивном уровне.

Можно выделить три аспекта влияния структур рынков труда и особенностей взаимоотношений работников внутри организации на ее образовательные возможности. Это влияние:

- 1) определяет степень обусловленности знания и компетенции внутри организации внешними условиями, иными словами – значимость институтов формального образования и профессиональной подготовки в определении степени квалификации работников и требований к уровню их подготовки;
- 2) определяет степень мобильности рабочей силы, возможности карьерного роста, что, в свою очередь, обуславливает возможности фирмы получать и сохранять знания различных типов;
- 3) сказывается на особенностях определения социальной и профессиональной идентичности работника, указывает мотивы и границы образования, обуславливает взаимодействие индивидуального и коллективного обучения [Lam A., 1998, p. 24].

Ключевой характеристикой для определения четырех основных организационных форм является их способность сделать доступным и мобилизовать в нужный момент неявное (молчаливое) знание. В самом невыгодном положении в этом смысле находится бюрократия классической машины. Она пытается контролировать и свести к минимуму неявное знание, тем самым сокращая свой образовательный ресурс. Профессиональная бюрократия удерживает неявное знание в рамках индивидуальной специализации, ограничивая его участие в решении производственных задач. Операционная адхократия создает неявное знание в значительных количествах в ходе экспериментальной исследовательской работы, но не может сохранить его ввиду постоянной смены

составов команд. В лучшем положении оказывается J-форма организации, так как она позволяет мобильным командам органично сосуществовать с иерархической структурой.

Эти выводы можно использовать для последующей оценки параметров социального капитала, в частности — качества системы образования.

## 1.2. Роль образования в формировании социального капитала

### 1.2.1. Влияние внешней среды на характеристики образования

Продолжая увеличивать масштаб «проекции»: от когнитивного уровня знания — форм организации на уровне координации и обучения — типов рынков труда — к другим социальным аспектам образования, покажем, каким образом названные выше особенности институциональных структур отражаются в свойствах социального капитала общества. Отличие модели, обсуждаемой в настоящем разделе, от уже упоминавшейся 4-мерной структуры А. Лэма заключается в том, что в нашем случае более наглядно представлена динамика институтов, рассмотрены проблемы их импорта и легализации, большее внима-

ние уделено системным свойствам феномена образования.

Основные институциональные модели организации и общества, основанных на знании, представлены на рис. 4. Для построения «пространства», в которое помещены эти модели, использованы уже названные принципы институционального развития.

На рис. 4 мы продолжаем «прокладывать маршрут», начатый на рис. 3, и движемся по ходу часовой стрелки в пространстве схемы институционального развития. При этом можно наблюдать, каким образом свойства различных типов общества определяются свойствами организационных моделей.

Это модели, которые на уровне организации соответствуют профессиональной бюрократии, бюрократии машины, операционной адхократии и J-организации; на уровне социальном — искусственному обществу, организованному обществу и обществу обучающемуся.

Профессиональная бюрократия: модель организации, которая формируется в результате взаимовлияния данной организационной формы и свободного рынка профессий. Система образования в профессиональной модели характеризуется узкой специализацией, ориента-

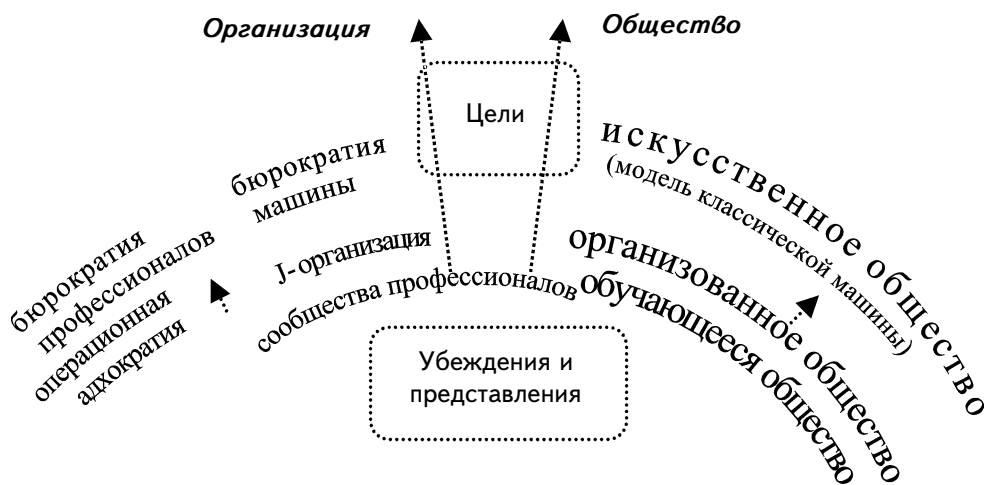


Рис. 4. Использование концепции институционального развития для объяснения институциональной динамики общества, основанного на знаниях

цией на элитарное, формализованное знание. Система поощряет генерацию артикулированного знания и индивидуальные успехи в образовании.

Выходя на уровень общества, такая система не способствует формированию стимулов для накопления и распространения знания, особенно молчаливого знания. Если же в результате определенных административных усилий будет предпринята попытка построить систему образования на основе принципов профессиональной бюрократии (например, импортировать соответствующие образовательные институты из других национальных моделей образования), то без опоры на потенциал неявного знания (культура, традиции, укорененные представления) такая система вряд ли окажется жизнеспособной.

Однако бюрократия профессионалов доминирует в странах, где сильна англо-саксонская традиция в образовании. В этом случае преобладает узкоспециализированный подход к обучению, артикулированное (*embrained*) знание, инновации встречают много препятствий на своем пути. Заметим, что профессиональная бюрократическая модель организации оказывается эффективной, когда цели, к которым эта организация стремится, определены (если это, например, максимизация прибыли в коротком периоде для рыночной структуры или выполнение «плана по валу» для планово управляемого предприятия).

Модель «бюрократии машины» является по сути трансформированной профессиональной бюрократией, это может произойти в долгосрочном периоде, когда цели организации длительное время оказываются фиксированными. Но вероятно и другое развитие событий: организация утрачивает представление о целях, но пытается сохранить внешнюю форму и организационные рутины. Примером такого рода организации может служить армейское подразделение в

мирный период, продолжающийся достаточно долго.

Попытки перенесения методов управления «бюрократией машины» на все общество привели в бывших социалистических странах к созданию искусственного общества. При этом, как известно, подразумевалось, что объявленные цели экономического и социального развития разделяет большинство его членов. Очевидно, что планируемая «классическая машина-общество» оказалась на самом деле фикцией, существующей лишь в головах планировщиков.

Но нельзя не отметить и то, что такая институциональная структура приобретает довольно высокую степень живучести, если уровень образования в стране падает. Для сохранения искусственного общества, стремясь обеспечить его устойчивость, лидеры (партии и правительства, стоящие у власти) вынуждены развивать бурную деятельность на низших уровнях (по схеме институционального развития), нагнетая в обществе атмосферу страха и подозрительности, в то же время повышая действенность статусных символов (см. свойство, отмеченное в пункте 1.2.1). Правда, для того, чтобы «это работало», необходимо периодически избавляться от «шибко грамотных» — по-настоящему образованных людей, иначе сферы HLG окажутся слишком опасны для такого общества, «засорены» посторонними идеями<sup>1</sup>.

По названным выше причинам высокий уровень профессионального образования не снижает степень живучести искусственного общества, но чаще способствует его консервации. Ведь в такой системе образования молодых людей обучают той или иной профессии, просеивая достающиеся им HLG через идеологическое сито.

<sup>1</sup> Характерный пример: «корабль философов», отправленный из Советской России за границу в 1922 г.

Как уже было сказано выше, организации «операционной адхократии» построены по типу инновационных сообществ (сообществ профессионалов), характеризуются высокой межфирменной мобильностью и прозрачностью границ. Это способствует формированию сетей социальных коммуникаций и распространению знания (явного и неявного).

Система образования в обществе, состоящем из таких «ячеек», является важным элементом локальной сети. Особенностью системы образования в этом случае становится взаимопроникновение «обучающихся» и «трудящихся» сообществ, в результате которого компетенция и знания, получаемые учащимися, лучше отвечают требованиям работодателей. Характеризует систему образования также не столь высокая склонность к стандартизации методов и содержания обучения, какие можно наблюдать в рассмотренных выше моделях, большие возможности для создания и распространения неявного знания, для описания которых как раз и потребовались такие понятия, как «информационные сигналы» и «социальный капитал» [Lam A., 1998, p. 31].

Подобного рода институциональная система характеризуется также большей подвижностью представлений и ценностных установок, меняющихся вслед за изменениями отраслевых технологий и приоритетов развития того или иного региона. Далее можно выделить еще одну особенность системы образования, присущей инновационным сообществам: она большей частью локальна, ее внутренняя институциональная структура складывается под влиянием норм и правил, распространенных на данной территории (например, в Силиконовой долине, в Новосибирском академгородке и т.п.), в том или ином виртуальном сообществе (профессиональная этика врачей, юристов, программистов и т.д.).

Система взаимоотношений внутри *J*-организаций, проецируясь на более высокий социальный уровень, становится моделью японского общества, которое некоторое время назад для европейского наблюдателя было экзотикой. Однако за последние десятилетия *J*-организации стали заметной частью мировой экономики<sup>1</sup>. По всей видимости, та модель, которую подсказывает данная структура, — модель организованного общества может служить примером «золотой середины», одним из ответов на вопрос о том, что должна представлять из себя система образования в меняющейся экономике. Отметим, что речь идет о модели, а не конкретной национальной системе образования.

Модель организованного общества предлагает децентрализованный и объединяющий подход в поисках ответов на вызовы нового времени. В этой модели при посредстве системы коллективного обучения стимулируется появление и накопление неявного знания, которое всегда может быть востребовано на любом этапе карьерного роста индивида. Таким образом, знание в подобной системе образования социально обусловлено, эта система постоянно создает предпосылки для появления инноваций. Однако изменения не могут быть радикальными, так как система ценностей организованного общества достаточно консервативна.

Заметим, что ключевым фактором, определяющим способность организации к изменениям, является ее способность к накоплению и распространению неявного знания. То же относится и к индивиду, если двигаться в сторону микроуровней, и к обществу, если направить исследования в сторону мезо- и макроуровней.

Выделим в связи с этим одно парадоксальное свойство, проявляющее себя в логике развития обществ, основанных на знании: *чем выше уровень*

<sup>1</sup> Сегодня на долю Японии приходится примерно 10 % мирового продукта.

организованности общества, тем меньше его способность к изменениям, выражающаяся в способности накапливать и распространять неявное знание.

Возможное объяснение данного парадокса можно найти в работе П. Дэвида и Д. Форэ (в этом номере журнала), где авторы указывают на проблемы «потери памяти» обществом знания. Получается, что при всех его преимуществах артикулированное знание-информация сокращает возможный выбор в сферах HLG, так как на самом деле реальные объекты на этих уровнях постепенно перестают существовать (по мере того, как уходят из этой жизни или о них забывают «знающие»), остается лишь информация о данных объектах.

Исходя из вышеизложенного можно утверждать, что существуют две альтернативные организационные модели, позволяющие накапливать и распространять неявное знание, способствовать инновациям и, следовательно, могущие считаться обучающимися организациями, — это профессиональные (инновационные) сообщества операционной адхократии и организации J-типа. Можно также заметить, что доминирующие социальные паттерны обучения и инноваций проецируются с уровня координации в рамках организаций на уровни общественных взаимодействий.

Однако из свойств схемы институционального развития [Пястолов С.М., 1999] вытекает также следующее: социальные паттерны поведения могут быть сформированы только при наличии соответствующих индивидуальных представлений и убеждений; они, в свою очередь, должны сформироваться в результате образовательных действий. Таким образом, при обсуждении эффектов той или иной социально-экономической или образовательной политики следует особо отметить роль образования в решении проблем социализации.

### 1.2.2. Роль образования в решении проблем социализации

До недавнего времени проблемы передачи индивиду накопленных знаний, умений, навыков, ценностей, норм, идеалов и т.д. его непосредственным окружением и всей общественной средой в процессе воспитания, образования, трансляция исторического опыта от поколения к поколению, «введение» индивида в культурное окружение традиционно являлись предметом изучения социологии. Там такой процесс носит название «индоктринации», буквально — «введение в должность, сан»<sup>1</sup>.

В экономических исследованиях термин «экономическая социализация» стал общепотребительным лишь начиная с конца 1970-х гг.<sup>2</sup> и до настоящего времени еще не получил такого же широкого распространения, как, например, в сферах образования и педагогики. В России до начала 1990-х гг. можно отметить социологические и педагогические исследования особенностей процесса социализации И. Бестужева-Лады, Б. Бим-Бада, А. Петровского, Д. Элькнина и др. И буквально в последние годы в связи с необходимостью создания моделей развития меняющегося общества, а также поиска причин неудач переходного периода эта проблема стала объектом пристального внимания российских экономистов<sup>3</sup>.

Исследователи феномена социализации особо обращают внимание на то, что младший школьный возраст (6–8 лет) является решающим для экономической социализации будущего

<sup>1</sup> В этой связи нужно назвать имена таких ученых, как Т. Парсонс, Ч. Миллс, Л. Берталани, Р. Дарендорф, Д. Локвуд и др.

<sup>2</sup> В работах Л. фон Мизеса, а также С. Камингса и Д. Тэйбеля (неомарксистский анализ).

<sup>3</sup> Среди них: В. Автономов, О. Ананьин, Я. Кузьминов, Л. Любимов, Р. Нуреев, Ю. Осипов и др.



гражданина<sup>1</sup>. А социализация в более широком смысле начинается еще раньше, причем это процесс взаимообусловленный: изменение характерных доминант поведения (паттернов) влечет за собой изменение соответствующих норм и правил, которые в свою очередь определяют поведение индивида<sup>2</sup>.

Таким образом, общественные деятели, желающие оказать определенное воздействие на процесс социализации (в России такое воздействие безусловно необходимо), должны представлять, что результатом этого воздействия будет (и должно быть) изменение институциональной структуры общества в целом.

Известно, что управляемое развитие институциональной структуры общества может осуществляться двумя способами: 1) копирование формальной структуры успешной экономики (путем легализации и импорта соответствующих институтов); 2) построение собственной формальной структуры, ориентируясь по контурам существующей неформальной (социально-экономическая генетика) [Кузьминов Я., 1999; Олейник А., 2000; Пястолов С., 1999б].

В первом случае результатом усилий будет неорганичная система, между элементами которой существуют структурные связи строения (классическая машина), основные свойства частей в этом случае будут определяться их внутренней структурой, а не структурой целого.

<sup>1</sup> В работах Б. Бим-Бада, В. Давыдова, Г. Щедровицкого, П. Щедровицкого, Д. Элькониной, У. Сантрока и др. В исследованиях ОЭСР отмечается, что эффективность вложений в образование самая высокая в его начальном звене [OECD Indicators 2001].

<sup>2</sup> Еще А. Смит указывал на важную роль условий человеческого общения для развития экономических отношений. И это же был едва ли не единственный вопрос, в котором Л. фон Мизес соглашался с марксистами, – решающая роль политической «суперструктуры» и «климата свободного общения», созданного капиталистической системой, в обеспечении технического прогресса.

Части оказываются способны к самостоятельному существованию, изменение связей в системе не вызывает в них качественных изменений. Характерным примером такого рода развития является появление анклавов в реформируемых экономиках слаборазвитых стран (Латинская Америка, Юго-Восточная Азия, Россия). Для придания реформируемой экономике черт успешной необходимо переделывать и ее неформальную структуру.

В области образования примером импорта институтов является введение предметно-классно-урочной системы обучения. Своего рода эксперимент, продолжающийся по сей день, несмотря на то, что в последнее время его неудача стала очевидной<sup>1</sup>. Эта система обучения с домашними заданиями и каникулами в России была введена согласно «Уставу народных училищ», написанному австрийским реформатором образования Теодором Янковичем де Мириво в 1786 г. Серб из австрийской провинции Теодор де Мириво стал известен после того, как успешно провел у себя на родине реформу начального образования. В 1782 г. он прибыл в Санкт-Петербург по личному приглашению императрицы Екатерины II и возглавил специальную Комиссию об учреждении народных училищ. Растущей империи, так же, как в свое время Римской, нужны были грамотные чиновники – исполнители воли императрицы (императора). И далее система «класс – урок – предмет» распространилась по всем уровням образования. В классах были заведены журналы для проставления отметок о посещаемости и успеваемости.

<sup>1</sup> Еще в 1967 г. Г. Щедровицкий писал: «...мы уже дошли до того, что ставим вопрос о кардинальной перестройке всего содержания обучения и воспитания» [Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н., 1993]. Причем это была проблема не только тогдашнего Советского Союза, что подтверждали студенческие волнения во Франции, ФРГ, США.

## Феномен образования в меняющемся мире

Так школа начальная, средняя и высшая стала готовить специалистов-предметников, оценивая их знания, умения и навыки. Критерием качества знаний, умений и навыков чаще всего становится соответствие некоему образцу, выбираемому, как правило, субъективно. В результате российская школа все более превращалась в систему обучения, но не образования. Основные положения, отличающие обучение от образования, перечислены в табл. 2.

Читатель, вероятно, узнал в характеристиках процесса обучения черты, свойственные системе усвоения артикулированного знания в организационной

модели «бюрократии машины». Мышление специалиста-предметника ориентировано на решение задач, а не проблем. От не подготовлен к тому, чтобы предугадать появление проблемы и предотвратить ее. Ведь в ходе обучения он получил информацию, усвоил определенные навыки, однако понимание того, что такое человек вообще, как он связан с культурой и природой, осталось за рамками большинства курсов. Само понятие «понимание» просто отсутствует в российских ГОСах, там представлены лишь «знания – умения – навыки». Причем знание, по сути, сведено к информации.

Таблица 2

### Основные отличия обучения и образования\*

| Обучение   | Образование   |
|--|---|
| «Обучение и его средства – подчиненный цели образования инструмент, одностороннее развитие которого может оказаться даже вредным» (И.Г. Песталоцци)  | Образование – гармоничное и равновесное развитие в процессе воспитания и обучения всех сил человека – нравственных, умственных и физических.<br>Образование есть творческий процесс, который продолжается в течение всей жизни человека, – «образуется» личность  |
| Обучение = передача информации   | Образование = процесс социализации  |
| Обучение – это усвоение знаний, культурных норм, жизни в «предметной» форме  | Образование – индивидуальная самостоятельная мыследеятельность и предметное творчество  |
| Обучение еще не делает человека самостоятельной, цельной, творческой, духовной, нравственной личностью, понимающей и принимающей проблемы и запросы своего времени   | Образование не может сводиться только к просвещенности и культурности. Оно предполагает и готовность работать над собой, умение изменить свои стереотипы  |
| Обучение – осознание структуры деятельности и ее предмета  | Образование – осознание себя как субъекта деятельности, а также сфер деятельности и мира как ее окружения   |
| Обученный человек, даже знающий, способный и умеющий, как правило, действует традиционно и не способен действовать целерационально. «Невозможно принять оптимальное решение в предметном знании» (А. Рапорт) | Образованный человек способен действовать ценностно- и целерационально.<br>Образованность человека (этимологически) – принятие человеком образа мира, собственной личности, прошлого и будущего, добра и зла. Образоваться – значит понять других, себя, свою ответственность перед жизнью, перед культурой |

\* Сост. по: [Спицнадель В.И., 2000].

Способность к будущему творению<sup>1</sup> начинает развиваться с понимания своего места в системе вещных и предметных отношений, с понимания естественных и общественных законов развития. Но ввиду того, что само понятие знания в большинстве случаев редуцируется к понятию информации, учащиеся получают лишь представления об изучаемых предметах, а умения сводятся к выполнению отдельных профессиональных операций. Лишь в младшем возрасте психика ребенка устроена так, что он, порой вопреки воле педагога, считает, что все происходящее вокруг события имеют отношение к нему лично. Но именно такое восприятие действительности является основным принципом социализации.

## 2. ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

*Существует ли идеальная система образования?  
Опыт нормативного анализа*

К сожалению, в нормативных документах образования лишь упомянуто в качестве цели формирование личных убеждений и представлений, которые бы способствовали укреплению общественных ценностей, необходимых для воспроизводства социально-экономической системы, ее прогрессивного развития<sup>2</sup>. Безусловно, одного этого будет недо-

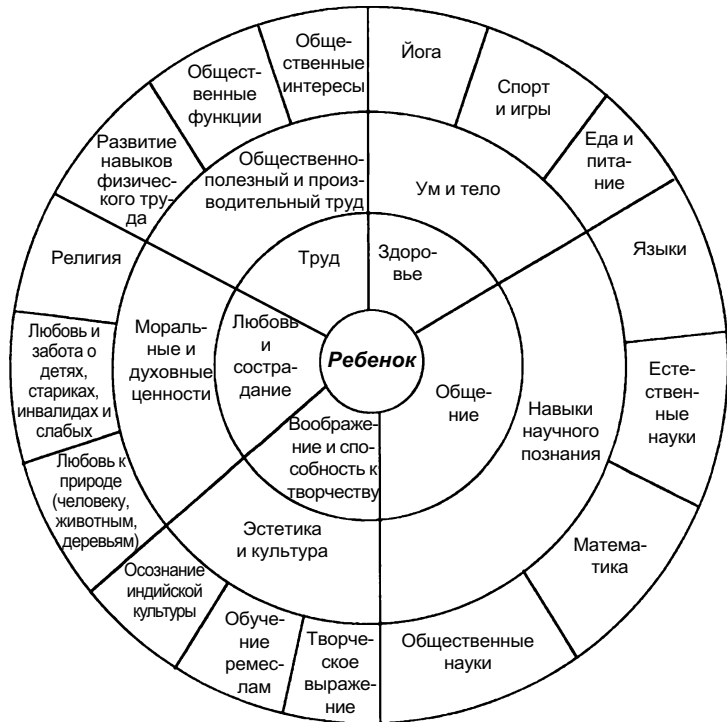


Рис. 5. Представления о всестороннем развитии ребенка в Индии [Нурев Р.М. (1987), с. 303].

статочно. Системные проблемы и должны решаться системно. Причем относится это должно не только ко всей системе образования, но прежде всего к воспитательной и образовательной деятельности, направленной на всестороннее развитие отдельной личности. Пример такого отношения к проблемам образования в Индии приводит Р.М. Нурев (рис. 5).

Однако и в прежние времена, и сегодня ученые, исследующие феномен образования, называют две противоре-

молодыми поколениями основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений» [Стратегия для России, 2001]. Косвенным подтверждением того, что университетский диплом совсем не является подтверждением активной гражданской позиции его обладателя, а даже наоборот, служат результаты исследования А. Колева [Kolev A., 1998]: среди опрошенных людей с университетским образованием, занятых в неформальном секторе экономики оказалось больше, чем незанятых, как среди мужчин, так и среди женщин. См. также: [Нурев Р.М., 2000; 2001].

<sup>1</sup> Необходимость введения данного понятия обосновывается в работе: [Пястолов С.М., 1998].

<sup>2</sup> «Облегчение социализации в рыночной среде через формирование ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение

ящие друг другу тенденции в организации учебного процесса: *специализацию* и *энциклопедичность*. И та и другая представляют серьезную опасность в деле образования. Однако, если в начале века сильнее звучала критика системы образования (особенно высшего) за излишнюю энциклопедичность, что вело к поверхностному усвоению знаний, непрактичности образования, то в конце XX в. ее больше критикуют за чрезмерную специализацию. Здесь, очевидно, сказывается и объективный фактор. Информационный взрыв не только увеличил общее количество информации, но и уменьшил ту долю, которую человек способен получить и понять. В результате продуктом образования становится человек, больше, чем ранее, *информированный*, но все менее *знающий* и *понимающий*.

Разрешением диалектического противоречия между требованиями специализации и энциклопедичности служит системный метод образования. Основные его требования могут быть сформулированы в следующих принципах:

1) представления и знания учащегося о явлениях должны формироваться на уровне системы, пусть и локальной (в рамках отдельного предмета); развитие системы представлений и знаний происходит от простого к сложному по спирали, без «квантовых скачков» — необоснованных переходов от одного уровня к другому;

2) учащийся должен обладать умениями и навыками решения профессиональных задач в типичных и нестандартных ситуациях;

3) образование должно быть процессом социализации индивида, включающим в себя взаимообусловленные subprocesses: 1) развитие прогнозирующего, системного типа мышления, видения предмета в системе связей и отношений с другими предметами, а также 2) воспитание личности индивида путем формирования мировоззрения, сопряжения его интересов и стремлений в сфере позна-

ния, общественной и профессиональной деятельности с ценностями общества, высшими духовными благами<sup>1</sup>.

Как можно заметить, в названных принципах отражены идеи Л. Выготского о ближайших зонах развития учащегося, А. Маслоу о решающей роли метамотивов в образовании индивида (причем в понятие образования А. Маслоу органичным образом включал и здоровье человека) [Маслоу А., 1977 и др.].

Особенностью современного этапа развития теорий образования и институционального развития является усиление влияния психологических факторов. Различие же подходов психологов и экономистов в определении рациональности заключается в том, что у экономистов рациональность проявляет себя на этапе оценки полезности результата, а психологи считают, что рационален процесс принятия решения и экономического действия. Изменение акцента в оценке качества образования в сторону психологии, таким образом, будет заключаться в том, что объектом оценки должен стать не результат образовательного процесса, а сам процесс. Вернее, комплекс процессов.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 6.  
*Давыдов В.В.* Философско-психологические проблемы развития образования / Под

<sup>1</sup> Пример реализации концепции прогрессивного самоподдерживающегося развития (социально-экономической генетики) находим в исследовании Н.Н. Калининой и Б.К. Тебиева. Авторы особо подчеркивают то, что коммерческие училища в XIX и начале XX в. (появившиеся как результат общественного движения) были «первыми и единственными в России учебными заведениями, где осуществлялся принцип академической автономии» [Калинина Н.Н., Тебиев Б.К., 1999, с.120–128]. Более современные примеры можно обнаружить в образовательной практике системы международного бакалавриата.

- ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 146–169.
- Калинина Н.Н., Тебиев Б.К.* Люди дела: Очерки истории подготовки предпринимательских кадров в России XVIII – начала XX века. М.: МПА, 1999.
- Кузьминов Я.И.* Курс лекций по институциональной экономике. М.: ГУ–ВШЭ, 1999.
- Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999.
- Нуреев Р.М.* Система образования Индии: проблемы развития / В сб.: Индия-1987. М.: Наука, 1988. С. 294–312.
- Нуреев Р.М.* Экономика развития: модели становления рыночной экономики: Учебное пособие для вузов. М.: ИНФРА-М, 2001.
- Олейник А.Н.* Институциональная экономика. М.: Вопросы экономики; ИНФРА-М, 2000.
- Пястолов С.М.* К проблеме оценки качества образования // Экономика в школе. 1998. № 2. С. 46–50.
- Пястолов С.М.* Кто ты, «экономический человек»? // Прикладная психология и психоанализ. 1999а. № 5. С. 22–46.
- Пястолов С.М.* Россияне империи времени упадка // Мое отечество. 1999б. № 3. С. 29–40.
- Пястолов С.М.* Система образования как объект соглашения // Высшее образование в Российской Федерации. 2000. № 3. С. 81–91.
- Пястолов С.М., Задорожнюк И.Е.* Послесловие к лекции (Герберт Саймон, 1978) // Психологический журнал. 2001. № 6. Т. 22. С. 35–38.
- Пястолов С.М.* Основы экономического анализа деятельности предприятия: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2002.
- Саймон Г.* Рациональное принятие решений в бизнес-организациях (Нобелевская лекция) // Психологический журнал РАН. 2001. № 6.; 2002. № 1.
- Спицнадель В.И.* Основы системного анализа. СПб.: Бизнес-пресса, 2000.
- Стратегия для России: Образование. Центр стратегических разработок Германа Грефа, 2001.
- Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н.* Педагогика и Логика: Сб. М.: Касталь, 1993.
- Международный бакалавриат и российская школа: Научно-методическая документация для российских образовательных учреждений. М., 1997.
- Aoki M.* What are Institutions? How Should We Approach Them? 1999. www.stanford.edu.org.
- Arrow K.J.* Economic welfare and the allocation of resources of invention // National Bureau of Economic Research (ed.). The Rate and Direction of Inventive Activity: Economic and Social Factors. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1962. P. 609–625.
- Cowan R., David P.A., Foray D.* The Explicit Economics of Knowledge Codification and Tacitness. A TIPIK project paper, Strasbourg, Stanford University, 1999; e-lib. www.stanford.edu.
- Cox T.Jr., Smolinski C.* Managing Diversity and Glass Ceiling Initiatives as National Economic Imperatives. The Un. Of Michigan. The report for the US Department of Labor (order B94347717). Jan. 31, 1994; http://www.ilr.cornell.edu.
- Education at a Glance – OECD Indicators 2001.
- Grossman G.M., Helpman E.* Innovation and growth in the global economy. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- Favereau O.* Notes sur la theorie de l'information a laquelle pourrait conduire l'economie des conventions // Petit P. (ed.). L'Economie de l'Information. Paris: La Decouverte, 1998.
- Foray D., Lundvall B.* The Knowledge-Based Economy: from the Economics of Knowledge to the Learning Economy. OECD, 1996. P. 11–32.
- Von Mises L.* Epistemological Problems of Economics. Ludwig von Mises Institute, Web-resources, 2001.
- Kolev A.* Labor Supply in the Informal Economy in Russia During Transition. European Un. Institute, Un. de Paris 1 – Pantheon – Sorbonne, 1998.
- Lam A.* Tacit Knowledge, Organizational Learning and Innovation: A Societal Perspective. DRUID Working Papers № 98–22. 1998.
- Lundvall B., Johnson B.* The Learning Economy // Journal of Industrial Studies. 1994. № 1(2). P. 23–42.
- Lundvall B.* The Social Dimension of The Learning Economy. DRUID Working Papers 96–1. Copenhagen Business School (web site), 1996.
- Mintzberg H.* The Structure of Organizations. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1979.
- Nelson R., Winter S.* An Evolutionary Theory of Economic Change. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- Nonaka I.* The Knowledge Creating Company // Harvard Business Review. 1991.
- Nonaka I., Takeshi H.* The Knowledge Creating Company. N.Y.: Oxford University Press, 1995.
- Polanyi M.* The Tacit Dimension. N.Y.: Doubleday, 1967.
- Sanrock J.W.* Life-Span Development. Wm. C.Brown Communications, Inc., 1995.