

П. ЯРВИС,

профессор университета Суррей (Великобритания)

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ЗНАНИЯ, УНИВЕРСИТЕТЫ

Устройство общества в значительной степени определяется мощными силами, действующими в его центре, здесь никогда не находилось места для образования. Однако содержание и функции образования всегда соответствовали требованиям центра — например, содержание учебных планов начальной школы всегда отражало те формы знания, которые считалось необходимым передать будущим поколениям.

Тем не менее в истории образования существует одно известное исключение; так, обучение взрослых в Западной Европе и Северной Америке до последнего времени стремилось ответить на потребности людей, а не социальной системы, и преследовало образовательную и развивающую цели. В последние годы и эта форма образования, наряду с другими, изменилась. Теперь образование необходимо человеку для успешного трудоустройства и приобретения новых знаний, чтобы не отстать от стремительно развивающегося мира коммерции.

В данном докладе будут рассмотрены пути развития и использования знания в объеди-

ненной мировой экономике современного общества. Первая его часть посвящена глобализации и обществу знания, вторая — сущности знания в экономике знания и третья — университетам.

1. Слово «глобализация» сейчас достаточно часто используется и имеет множество значений. Здесь нецелесообразно глубоко исследовать различные теории глобализации. Но хочется упомянуть о том, что Е. Вид¹, к примеру, выделяет три концепции: по мнению Гэлтунга (1971), это «структурная теория империализма»², Валленстайн рассматривает глобализацию как «мировую систему»³, а Борншир во главу угла ставит идею «инвестиционной

¹ Weede E. Rent Seeking or Dependency as Explanations of Why Poor People Stay Poor in Albrow M. and King E. (eds) *Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage, 1990.

² Galtung I. A Structural Theory of Imperialism *Journal of Peace Studies*, 1971. Vol. 8. P. 81–117.

³ Wallenstein I. *The Modern World System*. N. Y.: Academic Press, 1974.

зависимости»¹. В некотором смысле все они касаются власти тех, кто управляет подструктурой общества, — это финансовый и интеллектуальный капитал и те, кто использует информационные технологии.

Глобализацию точнее всего следует определять как социально-экономическое явление, имеющее глубокое политическое и культурное значение. В наиболее упрощенном виде ее можно рассмотреть с позиций базиса (подструктуры) и надстройки (суперструктуры). Напомню, что с марксистских позиций каждое общество обладает собственными базисом и надстройкой. Согласно Марксу, базис служит экономическим основанием, а надстройка — это остальные явления социальной и культурной жизни, включая государственные структуры, культуру и прочее. Тому, кто владел капиталом, а следовательно, и средствами производства, принадлежала и власть над обществом. Но за эти годы значение собственности уменьшилось, поскольку появилось больше механизмов управления не принадлежащим к собственности государством². Однако другим важным изменением явилось то, что базис стал глобальной переменной, а не социальной. Те, кто управляет базисом в странах доминирующего Запада, получили возможность управлять базисами других стран; важным теперь представляется влияние, которое эти базисные изменения оказывают на надстройку каждого общества (в традиционном представлении одинаковые силы действуют на каждого человека и общество, несмотря на наличие разной истории, культуры, языка и т. д.).

Принципиально обратить внимание на экономическую конкуренцию — рынок является основой мирового базиса. Кроме того, многие народы и общества сопротивляются процессу глобализации, пытаются, в различной степени, сохранить свою уникальность и независимость³. Мировая надстройка теперь больше похожа на устройство, в котором одни части являются подвижными и, соответственно, изменяются, тогда как другие остаются неизменными.

Дополнительным доминирующим фактором явились огромные усовершенствования в информационных технологиях, которые облегчили глобальные процессы. Следовательно, мы можем видеть, что субъекты глобализации, осуществляющие стандартизирующее давление на все общества, фактически утверждают, что глобализация — это «процессы, с помощью которых транснациональные деятели скрепляют и размывают перспективы власти, ориентации, индивидуальности и внутренний уклад ведущих национальных государств»¹. Как только власть государства заметно ослабевает, это расценивается обществом как вынужденное подчинение государства требованиям базиса, и политические деятели начинают терять уважение².

С объединением скоростных транспортных систем мир был превращен в «глобальную деревню», хотя термин «деревня» не совсем точен, так как мировые культуры гораздо менее гомогенны, чем те, что относятся к отдельной деревне. Тем не менее капиталистическая система и международное разделение труда действительно затрагивают мировые культуры, что можно охарактеризовать как процесс стандартизации³ или макдональдизации⁴.

Однако именно те общества, которые находятся в центре экономической глобализации и которые можно было бы рассматривать как общества знания, Дэниел Бэлл впервые назвал постиндустриальными. Согласно ему, для таких обществ знание, особенно теоретическое, стало фундаментальным ресурсом⁵, и как позже указал Стер, появление этих обществ означает фундаментальный сдвиг в структуре экономики, так как при этом производство уступает ведущую роль знанию, которое лежит в основе выпуска новых предметов потребления и оказания услуг и, следовательно, имеет экономическое значение⁶. Знание не имеет никакой действительной стоимости, только стоимость использования как дефицитный ресурс. Действительно, новое знание — дефицитный ресурс, ценный с точки зрения той продукции, для производства которой оно могло быть использовано, следовательно,

¹ *Bornshier V.* Multinational Corporations and Economic Growth *Journal of Development Economics*, 1980. Vol. 7. P. 191–210.

² *Prichard C., Hull R., Chumer M., Willmott H. (eds)* Managing Knowledge: critical investigations of work and learning. L.: MacMillan, 2000; *Jarvis P.* Universities and Corporate Universities: The Adult Learning Industry in a Global Society. L.: Kogan Page, 2001.

³ *Robertson R.* Globalization in Featherstone M., Lash S. and Robertson R. (eds) *Global Modernities*. L.: Sage, 1995.

¹ *Beck U.* What is Globalization? Cambridge: Polity, 2000.

² European Commission. *European Governance: a white paper*. Brussels: COM, 2001. *Korten D. C.* When Corporations Rule the World. L.: Earthscan, 1995. *Monbiot G.* The Captive State. L., 2000.

³ *Beck U.* Risk Society. L.: Sage, 1992.

⁴ *Ritzer G.* The McDonaldisation of Society Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1993.

⁵ *Bell D.* The Coming of Post-Industrial Society. N. Y.: Basic Books, 1973.

⁶ *Stehr N.* Knowledge Societies. L., 1994.

исследование и развитие лежат в основе производственных процессов. Каждое минимальное добавление к совокупности научного знания потенциально ценно в экономике знания. Однако не все общества представляют собой общества знания; некоторые являются сельскохозяйственными или производственными вследствие международного разделения труда, а страны Африки в районе Сахары следует отнести к области социального исключения.

Общеизвестно, что транснациональные компании перемещают производство в страны, где существует наибольшая вероятность возвращения инвестированного капитала с максимальной прибылью; с развитием информационной технологии и скоростного транспорта они способны работать как единые организации с точки зрения своей политики. В то же время, например, в силу разных причин, одной из которых является стандарт образования и обучения рабочей силы, ни одна производственная компания полностью не переместилась в страны «третьего мира».

Р. Рейх разделил работу на три основные категории: повседневные промышленные услуги (повторяющаяся работа в виде стандартизированных промышленных процедур), персональные услуги (сервисные профессии «от человека к человеку») и «аналитики» (исследователи, проектировщики и т. д.)¹. Первые производят продукцию для повседневных нужд, вторые вовлечены в сервис, третьи — интеллектуальные работники. На Западе количество занятой интеллектуальным трудом рабочей силы растет, но так как западное общество — это общество услуг, наблюдается также рост сервисных профессий, многие из которых все еще чрезвычайно рутинны и высоко контролируемы. Это повлекло за собой тенденцию к массовому получению высшего образования (50 % выпускников школ идут в вузы), что в свою очередь, как утверждает Ливингстон, явилось одной из причин неполной занятости². В других странах, где заработная плата не столь высока, как на Западе, например в Индии, готовы посредством высшего образования обеспечить заполнение интеллектуальных рабочих мест, также это становится важным для межнациональных корпораций, которые должны сохранять конкурентоспособность на мировом рынке.

¹ Reich R. *The Work of Nations*. L.: Simon Schuster, 1991.

² Livingstone D. *Lifelong Learning in the Knowledge Society: a North American Perspective* reprinted in Edwards R., Miller N., Small N. and Tait A. (eds) *Making Knowledge Work: Supporting Lifelong Learning* (Vol. 3). L., 2002.

По утверждению ряда ученых, только некоторые формы знания являются критическими для общества знания, и его анализ находится в соответствии с прогнозами для высшего образования: «Университеты индустриального общества делают акцент на обучении естествознанию, техническим наукам, медицине, менеджменту — частному или общественному — и административному праву. Относительно меньшее место занимают гуманитарные дисциплины, в то время как социальные науки находятся в тесной зависимости от обучения групп менеджеров и инженеров для предприятий и государственных структур. Тем не менее ценность гуманитарных наук возрастает — индустриализация увеличила количество свободного времени»¹. Конечно, эти ученые были не правы относительно природы общества, но верно расставили акценты на научной и «полезной» тематике в постиндустриальном обществе.

2. В основе образовательной философии, естественно, лежат эпистемологические проблемы; обсуждение многих из них здесь неуместно, но некоторые являются важными для понимания роли университетов в современном мире. Шелер еще в 1926 году классифицировал типы знания согласно скорости, с которой они изменяются, разделив их на семь категорий, из которых к двум последним относились положительное знание математики и естествознания, гуманитарные науки и технические знания, а к первым пяти — миф и легенда; знание естественного языка; религиозное знание; мистическое знание; философско-метафизическое знание². Две последние категории (положительное знание математики и естествознания, гуманитарные науки и технические знания) он рассматривал как искусственные, так как они стремительно изменились и не успели реализоваться в культуре общества до своего исчезновения, в то время как другие формы знания были внедрены в культуру и изменялись более медленно. Значение этих других форм знания было, следовательно, занижено. По мнению некоторых ученых, существует сильное давление на университеты, с тем чтобы их программы почти полностью были сосредоточены на исследовании и преподавании быстро изменяющихся форм знания.

Однако если знание изменяется так быстро, как мы можем решить, правильно ли оно?

¹ Kerr C., Dunlop J., Harbison F., Myers C. *Industrialism and Industrial Man*. Harmondsworth: Penguin (2nd edition), 1973.

² Scheler M. *Problems of a Sociology of Knowledge*. L.: Routledge and Kegan Paul, 1980.

Традиционно было три пути признания законности знания: рациональное аргументирование, эмпирический и прагматический методы¹. Все они правомерны, но в основе конкурентоспособного глобального рынка лежит потребность генерировать новое знание, которое могли бы использовать транснациональные мировые корпорации для производства потребительских товаров. Следовательно, пока новое знание будет полезно, прагматично, оно будет иметь преимущество перед другими формами знания. Лайотард назвал его «исполнительным» знанием и считал основой позднемодернистской эпохи². Исследование становится направленным благодаря потребности рынка в новых товарах, поэтому, по мнению Шелера, оно всегда должно быть изменчивым и искусственным.

Функция университетов также изменилась. Университеты, как предполагается, создают рабочую силу посредством обучения: «В обстановке делегитимирования университеты и учреждения высшего образования призваны создавать навыки, а не идеалы — много докторов, много преподавателей в данной дисциплине, много инженеров, много администраторов и т. д. Передача знания предназначена уже не для обучения элиты, стремящейся к управлению государством с целью приобретения свобод, но для обеспечения системы игроками, способными к приемлемому выполнению своих ролей на должностях, которые требуются системе»³. Между тем в университетском обучении всегда отсутствовало практическое знание, и до сих пор университеты в значительной степени продолжают следовать этой традиции.

Я утверждаю, что знание, лежащее в основе любого действия, имеет не менее пяти составляющих: знание содержания; знание процесса; каждодневное знание; верования, отношения, эмоции и ценности; навыки⁴. Имеет большое значение то, что эти формы знания полностью интегрированы, в отличие от академических дисциплин. Другими словами, практическое знание вовлекает всего человека, но обучение в университетах редко рассматривалось с учетом такой точки зрения. Преподавание в университете противо-

поставляется новому подходу к знанию, практическому или исполнительному, которое нужно включить как в программу подготовительных курсов, так и в программу аспирантуры¹.

В этом процессе можно наблюдать противоположные тенденции: прагматизм рынка предполагает более ограниченную и целенаправленную исследовательскую программу, тогда как исполнительное знание требует расширенного подхода в обучении.

В заключение обсудим, как университеты отвечают требованиям рынка и кто является их конкурентами.

Традиционно университеты рассматривали себя создателями нового знания, получаемого посредством исследования, однако исследование стало намного более сосредоточенным, и университеты потеряли исследовательскую монополию. Кроме того, университеты являлись учреждениями для подготовки исследователей: они предлагали аспирантам возможности для научного исследования как путь в академическую профессию. Звание «доктор наук» рассматривалось только как результат написания научно-исследовательской работы, но поскольку природа знания изменилась и возросла значимость практики, то научно-исследовательская работа стала более сложным процессом. Более того, она является частью процесса приобретения опыта ученым, следовательно, многие практики являются практиками-исследователями², поэтому неудивительно, что они стараются найти академические должности, обычно с частичной занятостью. Между тем Совет по Исследованию Британской Экономики и Общества увеличил срок на исследование, усложнив тем самым процедуру получения научной степени. Поскольку процесс написания научной работы усложнился, возникла необходимость хорошо разбираться в методах исследования, и степень магистра в этом случае является приоритетной квалификацией для тех, кто писал работу с целью получения степени кандидата наук на дневном отделении, под руководством научного руководителя. Однако практики не хотят, не нуждаются, а часто не могут позволить себе потратить на это целый год, таким образом, тем, кому нужно выполнить работу в ограниченный период, будут искать другие возможно-

¹ Scheffler I. *Conditions of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

² Lyotard J.-F. *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

³ Там же.

⁴ Jarvis P. *Active Citizenship and Lifelong Learning* in Korsgaard O., Walters S. and Andersen R. *Learning for Democratic Citizenship*. Copenhagen: Danish Pedagogical University, 2000.

¹ Jarvis P. *Adult Learning in the Social Context*. L.: Croom Helm, 1987. Jarvis P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. L.: Routledge (2nd edition), 1995.

² Jarvis P. *The Practitioner-Researcher*. San Francisco: Jossey Bass, 1999.

сти для докторского исследования. Макс Вебер написал много лет назад: «Когда мы слышим со всех сторон требование представлять регулярный учебный план и особые экзамены, причиной тому является не внезапно появившаяся “жажда образования”, а желание уменьшить количество кандидатов на эти позиции и их монополизацию владельцами сертификатов об образовании»¹. Но сейчас университеты не в состоянии ограничить количество исследователей, и исследования проводят те, кто не обладает должным сертификатом об образовании. К тому же рынок требует скорее расширения участия, чем создания дополнительных препятствий, и университеты вынуждены отвечать этому требованию. Справедливо возражение, что новые докторантуры для практиков являются ответом на эту проблему, однако неизвестно, будет ли четко определена разница между двумя докторантурами и до какой степени профессиональные докторантуры станут широко признанными. Сейчас доктор наук имеет статус выше, чем доктор-практик, и поэтому многие перспективные студенты обращаются туда, где у них будет возможность получить более высокую квалификацию и выполнить работу в кратчайшие сроки; поскольку университеты принадлежат к рынку обучения, они должны научиться приспосабливаться к нему, не снижая стандартов.

Принципы преподавания в университетах изменяются медленно. До сих пор преподавание состоит, в основном, в увековечении знания посредством традиционных методов и приемов, хотя было немало серьезных замечаний относительно превалирования практических знаний, таких как предоставление возможности проблемного обучения и обучения по аккредитации рабочего места. Медицинский факультет в Университете Макмастер в Канаде одним из первых ввел проблемное обучение. Бауд обнаружил ряд примеров того, как университеты и другие высшие учебные заведения Австралии проводят проблемное обучение в области профессиональной подготовки. Он описывает данный подход так: «Это идея того, что проблема должна быть представлена до того, как начнется обучение или, в более широком смысле, что в обучение должен включаться спектр проблем, которые относятся

скорее к профессии, чем к академическим вопросам»².

В проблемном и трудовом обучении важны именно практические, а не теоретические знания по какому-либо академическому предмету. В самом деле, основное знание является скорее интегрированным, нежели ограниченным какой-либо конкретной дисциплиной. Из этого автоматически вытекает вопрос: если основой обучения является не академический предмет, а сама практика, тогда как должны быть построены курсы? Очевидно, их надо моделировать так, чтобы студенты могли получить кредит для практической и теоретической работы. Это дает большую свободу выбора студентам, а также важно для вузов, поскольку они стараются продавать свой продукт — обучение — путем дистанционного образования и т. п. В то же время моделирование курсов может привести к новому способу структурирования знания, которое нужно оценивать в соответствии с перспективами определенной дисциплины. Эти перемены происходят как на последних курсах обучения, так и на этапе подготовки аспирантов.

Многие молодые специалисты, поступив на работу в учреждения, требующие научных знаний, становятся как реципиентами знаний, генерируемых на новом месте работы, так и создателями нового научного знания. В свете этого их образование надо продолжать так, чтобы они были в курсе всех инноваций, которые создают передовые технологии, и обладали этой быстро распространяющейся базой знаний. Поэтому университеты начинают приспосабливаться к новым требованиям, касающимся дальнейшего профессионального образования. Все больше появляется курсов с частичной занятостью, даже для людей с высшими научными степенями, многие из которых профессионально ориентированы. В Великобритании Совет Фонда высшего образования отметил, что в 1993 году в университетах училось больше людей старше 21 года, чем обычных студентов.

Тот факт, что в университетах учатся работающие люди, означает, что лишь часть учащихся является студентами дневных отделений. Европейские университеты уже начали — хоть и медленно — адаптировать некоторые из своих программ для обучения с частичной занятостью. Некоторые потенциальные студенты совсем не могут посещать занятия, и поэтому начинают появляться программы дистанционного обучения. Однако университеты Великобритании медленно осу-

¹ Weber M. Class, Status and Party reprinted in Gerth H. and Wright Mills C. (eds) From Max Weber. L.: Routledge, 1948.

² Boud D. (ed) Problem-Based Learning in Education for the Professions. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australia, 1985.

ществляют эти изменения по сравнению, например, с Сингапуром, где в Интернете представлены все курсы, развитию которых способствует финансирование со стороны правительства.

Пока мы можем вести учет переменам в преподавании, и все же должны помнить, что эти изменения постепенны, поскольку в университетах имеет место чрезмерный бюрократизм, который часто возникает из-за несогласованного управления. Это обстоятельство сдерживает скорость изменений, которую требует рынок обучения.

Корпорации готовы внести свою долю в развитие персонала, так как образовательный сектор недостаточно отвечает их требованиям — и их общий вклад в образование и обучение, в том числе финансовый, огромен¹. Они открывают свои университеты и подготовительные школы, управляют специальным образованием и учебными программами, готовят инструкторов и наставников и т. д.² Все больше появляется корпоративных университетов³ — таково новое веяние: прежде основателями университетов являлись церковь, государство, а теперь еще и крупные корпорации. Большие корпорации, такие как «Дисней», «МакДональдс» и «Моторола» в США, «Британский Аэроспейс» и «Британский Телеком» в Британии; «Даймлер/Крайслер» и «Люфтганза» в Германии и другие, создают собственные университеты. Однако не все они основаны корпорациями — некоторые являются частными компаниями с соответствующими правами, как, например, университет Феникс. Впрочем, вовсе не обязательно их количество будет расти — учитывая спад экономики и закрытие многих компаний.

¹ Carnevale A., Gainer L., Villet J. Training in America Jossey Bass. San Francisco, 1990. Dohman G. Lifelong Learning: Guidelines for a modern education policy. Bonn, 1996.

² Jarvis P. Learning and Earning in the Knowledge Society: Some Ethical Considerations Unpublished paper, presented at the Singapore Association for Continuing Education Conference, 2001.

³ Eurich N. Corporate Classrooms. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985.

В США существенно то, что университеты, открытые корпорациями, не только готовят собственных работников, но также предоставляют возможность учиться другим желающим, однако до сих пор многие корпоративные университеты фокусируют свою работу на обучении без присвоения степеней.

Кенни-Уоллис обращает внимание, что традиционные университеты больше не играют ведущей роли в передаче знания, особенно в электронном пространстве¹. Образование «по случаю» перешло в разряд «вовремя и для тебя», поскольку самоуправляемое обучение с помощью компьютера играет возрастающую и естественную роль для отдельных личностей и целых семей. Чему учиться, как учить — вопросы качества образования сейчас снова оказываются на первом плане.

Представляют ли эти корпоративные университеты угрозу для традиционных вузов? В данное время ответ, возможно, будет отрицательным, но все же мы живем во всеобщем рынке обучения, поэтому университетам необходимо держать руку на пульсе и быть настороже относительно появления возможных соперников, особенно таких как Моторола Университет и Университет Феникс — каждый из них по-своему очень успешен. Однако традиционные университеты существуют для того, чтобы предлагать более широкий спектр возможностей, чем большинство корпоративных университетов. Четыре правила: учись знать, учись делать, учись жить в обществе и учись быть² — вносят целесообразность в процесс преподавания и научно-исследовательской работы в университетах, хотя они нуждаются в сильном государстве, которое позволило бы им выстоять под давлением мирового рынка, чтобы выполнить эту функцию и работать со всеми формами знания.

¹ Kenny-Wallace G. Plato.com: the role and impact of corporate universities in the third millennium in Scott P. (ed) Higher Education Reformed. London: Falmer, 2000.

² Delors J. Learning: the Treasure Within. Paris: UNESCO, 1996.