

---

С.Р. Филонович

# LIFE-LONG LEARNING: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья поступила  
в редакцию  
в сентябре 2009 г.

*Рассматривается содержание понятия *life-long learning*. Показано, что эффективное встраивание университета в систему «пожизненного образования» требует коренных институциональных преобразований: от изменения его организационной структуры до формирования преподавателя нового типа. Анализируются основные трудности, связанные с практической реализацией этих реформ.*

## Аннотация

---

**Ключевые слова:** *пожизненное образование; высшие учебные заведения; массовизация образования; множественный интеллект; компетенции; институциональная модель университета.*

Частое использование популярных терминов, как правило, приводит к их смысловой девальвации: люди, применяющие эти термины, перестают задумываться об их смысле. К сожалению, нечто подобное происходит и с английским выражением *life-long learning*, которое на русский язык обычно переводится не слишком элегантным выражением «образование на протяжении всей жизни». В настоящей статье делается попытка осмыслить этот термин и на этой основе понять, в каком направлении целесообразно осуществлять преобразование модели современного университета.

## Введение

---

Прежде всего необходимо осознать, что возникновение понятия *life-long learning* ни в коем случае не есть дань моде, а является следствием постепенной трансформации образования как важнейшего элемента социальной структуры. Здесь мы сосредоточим основное внимание на высшем образовании, хотя неизбежно придется коснуться и проблем начального и среднего образования.

Для лучшего понимания специфики современного университетского образования полезно провести предельно контрастное сравнение: сопоставить его характеристики с университетским образованием эпохи Вильгельма фон Гумбольдта, автора модели университета, использующейся до наших дней.

Начнем с целей высшего образования. Во времена Гумбольдта главной целью было формирование интеллектуальной элиты для различных сфер социальной деятельности. Университетское обра-

зование в XIX в. получал незначительный процент населения даже в наиболее развитых странах. В наши дни, когда высшим образованием охвачены десятки процентов трудоспособного населения развитых стран, вряд ли кто-то решится назвать университетское образование элитарным. Оно стало элементом подготовки квалифицированной рабочей силы для общества знания. Высшее образование стало массовым. Это нужно признать, а затем осознать вытекающие из этого факта последствия.

Последствия эти оказываются весьма серьезными. Одно из них — резкий рост дисперсии качества студентов, приходящих учиться в вузы. В России одним из результатов роста такой дисперсии стал тот факт, что многие студенты недостаточно хорошо владеют русским языком, как устным, так и письменным. Возникла задача «выравнивания» поступивших на первом этапе обучения. Заметим, что это не просто трудная задача, но еще и важная причина роста издержек системы. При этом не только расходуются значительные дополнительные средства, чаще всего выравнивание происходит за счет снижения темпов интеллектуального роста наиболее подготовленных первокурсников. Кажущийся очевидным выход — индивидуализацию обучения — не так легко реализовать в условиях массовизации образования. Заметим, что массовизация образования привела и к своеобразному искажению восприятия высшего образования, отчетливо проявляющемуся у части выпускников российских вузов: им важно не овладение конкретной специальностью, а, скорее, наличие диплома о высшем образовании как элемента социального тщеславия. В связи с этим возникает вопрос: может ли государство позволить гражданам удовлетворять это тщеславие за счет бюджета?

Задача высшего образования изначально определялась как передача необходимого объема знаний выпускникам университетов. Очевидно, что общий объем знания со временем менялся, причем в XX столетии корпус знаний во всех областях человеческой деятельности вырос на несколько порядков. Это обострило проблему отбора «необходимых», или, как их часто называют, фундаментальных, знаний, которые и должны транслировать вузы. Ясно, что рационального основания для такого отбора не существует, что, однако, не мешает специалистам разных областей вести зажигательные дискуссии на эту тему. Вместо того чтобы приводить к решению проблемы, такие споры лишь усугубляют ее. Нам представляется полезным напомнить слегка модернизированный афоризм А. Эйнштейна: «Фундаментальную проблему нельзя решить в рамках той парадигмы, в которой она была сформулирована». Большая часть дискуссий о содержании современного образования как раз и пытается осуществить действие, невозможное с точки зрения Эйнштейна.

Здесь нужно обратить внимание еще на одно обстоятельство, которое отличает современное высшее образование от высшего образования прошлого. В условиях элитарности образования во-



прос о том, что есть необходимое знание, остро не стоит, поскольку нет нужды проводить разграничение между знанием и информацией: и то, и другое дает выпускнику вуза уникальное конкурентное преимущество перед другими членами общества, не обладающими такими знаниями или такой информацией. Чтобы стать конкурентоспособным в современном мире, нужно не просто обладать информацией, необходимо уметь ее применять, и именно эта возможность действовать на основе существенной информации отличает знание от информации. Это обстоятельство следует учитывать при решении проблемы отбора «фундаментальных» знаний, описанной выше.

Невиданное ускорение изменения социально-экономических условий, отличающее наше время, привело к тому, что резко возросла потребность в смене профессий<sup>1</sup> в ходе развития карьеры индивидуума. В России 1990-х годов это было связано с радикальными социально-экономическими реформами, изменившими структуру рынка труда, в других развитых странах эти трансформации обуславливались сменой экономического уклада, переходом к обществу знания. Важно одно: в начале XXI в. индивидуум уже не может обеспечить свою конкурентоспособность на протяжении всей жизни на базе образования, полученного в университете в юности. Практическая необходимость получения нового профессионального образования возникает зачастую и вследствие того, что человек осуществил первоначальный выбор сферы обучения, руководствуясь соображениями отмеченного выше социального тщеславия.

Подводя некоторые итоги краткого обзора изменений в высшем образовании, можно сформулировать один общий вывод: существует множество причин, по которым современный человек вынужден встраиваться в процесс *life-long learning*. Иными словами, это не мода и не пропагандистский ход, а объективное следствие трансформации социума в целом и условий функционирования его отдельных институтов в частности. Признание этого факта порождает новый вопрос: в чем же суть перехода к *life-long learning*?

По нашему мнению, выражение *life-long learning* следует переводить дословно, а именно: «пожизненное образование». Понятно, что слово «пожизненное» вызывает у нас очевидную аллюзию с выражением «пожизненное заключение». Однако, в отличие от многих других случаев, эта аллюзия не только не уводит нас от смысла выражения, но усиливает его. Действительно, выражение *life-long learning* предполагает, что в современных условиях человек *обречен* на пожизненное обучение при условии, что он хочет оставаться активным и успешным членом общества. Далее мы будем предпо-

Life-long  
learning: пе-  
ревод тер-  
мина и его  
СМЫСЛ

<sup>1</sup> Под сменой профессии мы понимаем не только радикальное изменение сферы деятельности, но и, в частности, такое ее расширение, которое требует серьезной модификации образовательной базы человека.

лагать, что эта «обреченность» либо ощущается, либо осознается человеком. Что же из этого следует?

Обычно в русле подобных рассуждений здесь начинается рассмотрение форм приобретения знаний после получения формального высшего образования. В этом, конечно, есть смысл, и мы к этой теме еще обратимся. Однако не правильнее ли поставить вопрос таким образом: если в новых условиях образовательный процесс растягивается на всю жизнь, то не следует ли пересмотреть все этапы получения образования, включая начальное и среднее? Такая постановка вопроса выглядит более системной, чем рассмотрение лишь послевузовского периода жизни человека.

Рассмотрение необходимых изменений в начальном и среднем образовании не является целью данной статьи, однако нам представляется полезным указать на ряд вопросов, размышления над которыми, по нашему мнению, могли бы способствовать нахождению решений в буксующих дискуссиях о реформе школьного образования.

Значительная часть упомянутых дискуссий исходит из неявного предположения, что процесс образования может завершиться после получения человеком школьного аттестата. Иными словами, обычно о *life-long learning* говорят лишь применительно к людям, получившим высшее образование. Но ведь и те, кто его не получил, могут прекрасно встроиться в современную жизнь (вспомним хотя бы Гошу — героя культового советского кинофильма «Москва слезам не верит»). Так нужно ли исходить из того, что выпускник средней школы должен быть хотя бы в какой-то степени «конечным продуктом» образования?

Если изначально предполагать, что современный человек будет обучаться на протяжении всей жизни, то каждая ступень образования должна, с одной стороны, решать конкретную задачу формирования знаний и навыков, а с другой — готовить человека к следующей ступени. При этом следует помнить об идее гармоничного развития личности, восходящей еще к античности и в преобразованном виде реализованной в теории Г. Гарднера о множественном интеллекте [4]. На основе многолетних исследований Гарднер пришел к выводу о том, что существуют девять основных видов человеческого интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, кинестетический, музыкальный, межличностный, внутриличностный, натуралистический и экзистенциальный. Согласно Гарднеру, любой человек имеет элементы всех девяти типов интеллекта, однако какие-то из них могут развиваться легче. На этой теории основана идея о необходимости разнообразия форм учебной деятельности, ориентированных на разные типы интеллекта. В отношении современной системы начального и среднего образования теория Гарднера высвечивает две проблемы. С одной стороны, характерная для наших дней ориентация на «равномерное» развитие у человека всех форм интеллекта без учета его индивидуальных склонностей напо-



минает детское стихотворение «Драмкружок, кружок по фото, хоркружок — мне петь охота...» и неизбежно приводит к бессмысленному расходованию времени и сил как учащегося, так и учителя. С другой стороны, в современной школе, по крайней мере в ее варианте, основанном на традициях европейской культуры, преимущество отдается развитию визуально-лингвистической и логико-математической форм интеллекта, причем для этого используются почти исключительно аналитические методы. Следствием является развитие левополушарного мышления в ущерб правополушарному, ответственному за интуитивно-образное познание мира. Иными словами, современное начальное и среднее образование весьма далеки от идеала гармоничного формирования множественного интеллекта.

Между тем успехи современной науки (например, развитие методов нейроимиджинга<sup>2</sup>) позволяют вплотную подойти к практическому решению вопроса о целенаправленном развитии образного мышления и интуиции, что, естественно, должно способствовать гармонизации обучения. Эта гармонизация позволила бы существенно облегчить обучение на последующих этапах *life-long learning*.

Объем знаний, накопленный со времени создания гумбольдтовской модели университета, очевидно, значительно превосходит тот объем знаний, который можно передать студенту за время учебы в университете. Любая попытка выделить «ядро» знаний в какой-то области, которое и должно быть усвоено в учебном заведении, наталкивается в наши дни на ряд фундаментальных трудностей.

Во-первых, выделение «ядра» предполагает его фактическую изоляцию от периферии, контекста и в итоге приводит к разрыву культур [1]. Это, в свою очередь, порождает такие примитивные и малоэффективные решения, как, например, введение в университетскую программу курса «Современные концепции естествознания». Время, выделяемое на этот курс, ничтожно по сравнению с совокупным временем изучения физики, химии и биологии в средней школе. Поэтому он не может обеспечить сколько-нибудь заметного расширения кругозора и углубления понимания проблем естествознания. Кроме того, трудно представить себе преподавателя, который был бы одинаково серьезным специалистом во всех областях естествознания, чтобы развернуть перед учащимся картину его современного состояния в сбалансированной форме. Наверное, такие преподаватели существуют, но они — исключение, а для реализации обучения всех первокурсников страны этому предмету необходимы сотни, если не тысячи специали-

Трансформация образования: в чем проблема?

---

<sup>2</sup> Нейроимиджинг (или нейровизуализация) — совокупность методов, позволяющих визуализировать структуру, характеристики мозга, а также протекающие в нем биохимические процессы.

стов. В итоге формальное изучение этой дисциплины превращается в профанацию и приводит к бессмысленной потере времени.

Во-вторых, динамика современного знания столь высока, что возникает необходимость постоянного пересмотра содержания указанного «ядра». Эта проблема касается всех отраслей знания, но если применительно к физике она решается относительно просто, то в прикладных областях ситуация оказывается почти неразрешимой. В гуманитарной сфере, например в литературоведении, возникает кумулятивный эффект, когда приращение числа произведений несколько не снижает значимость творений прошлого. Как поступать в этом случае?

В-третьих, возникает вопрос, кто должен определять содержание «ядра». Казалось бы, это должны делать эксперты, работающие в соответствующих областях. Однако такой подход всегда приводит к перегрузке «ядра», поскольку эксперты чаще всего оказываются не в состоянии посмотреть на свою область «с высоты птичьего полета». В этой связи дискуссии о трансформации образования на основе обсуждения его содержания представляются нам малопродуктивными.

Более конструктивным видится подход, основанный на анализе смысла современного образования. Об этом написано немало правильных, на наш взгляд, работ, суть которых в том, что образование должно формировать гражданина, полезного для общества и способного поддерживать свою социальную эффективность на протяжении всего периода активной трудовой деятельности. Отсюда следует, что в современном быстро меняющемся обществе важен не столько объем полученных в образовательной системе знаний, сколько развитие способности их обновлять и генерировать.

Сказанное означает, что при трансформации образования в первую очередь следует обсуждать не конкретное содержание учебных программ, а набор ключевых компетенций, которые человек должен приобрести в ходе обучения в вузе. Под углом зрения центрального для данной статьи вопроса такой компетенцией является способность к непрерывному обновлению своих знаний и навыков. Под обновлением мы понимаем как освоение знаний, порожденных другими, так и генерацию своего, индивидуального знания. Решение этой задачи невозможно без формирования мотивации к деятельности такого рода.

Предложенная «формула» образования поначалу может показаться утопичной. Однако ускорение формирования так называемого креативного класса [5] свидетельствует о том, что в обществе как минимум существует растущая потребность в подготовке специалистов, обладающих указанными компетенциями.

Переход к обществу знания привел к важному эффекту, который нельзя игнорировать при обсуждении проблемы *life-long learning*. Речь идет об изменении характера конкуренции. Произошел переход от «человека организации», игравшего ключевую роль



в общественном производстве индустриальной эпохи, к «индивидуализированной корпорации», характерной для экономики знаний<sup>3</sup>. Поскольку знания локализованы в сознании отдельного человека, в наше время организации заинтересованы в людях больше, чем люди — в организациях. Конечно же, речь идет не обо всех работниках, а о тех из них, кто является носителем важного для организации знания или способен это знание генерировать. Таким образом, поддержание индивидуальной конкурентоспособности теснейшим образом связано с развитием описанных выше навыков.

Здесь, к сожалению, приходится сделать оговорку, связанную с реалиями современной России. Приведенные выше рассуждения справедливы только в условиях, когда социум функционирует по законам общества знания, т.е. оценивает и поддерживает инновации во всех сферах общественной жизни. Коррупция и засилье бюрократии сводят к нулю мотивацию к формированию индивидуальной конкурентоспособности на основе уникальных знаний и компетенции, связанной с его генерацией. Поэтому трансформация образования, по сути, невозможна без устранения важнейших социальных бед России.

И все же, если принять оптимистический сценарий развития страны, мы оказываемся перед необходимостью пересмотреть смысл образования, а вместе с ним и те обязательства, которые должно нести государство перед своими гражданами в этой сфере. Ранее, в индустриальную эпоху, государство, фактически единолично формируя потребности в специалистах, брало на себя ответственность планирования их подготовки как по численности, так и в отношении ее содержания. В обществе знания при индивидуализации конкуренции государство принципиально не может справиться с этой задачей. Человек должен сам выбирать свою образовательную траекторию. Возможные альтернативы для такого выбора человеку должна предложить вузовская система. В обеспечении такого выбора и состоит глубинный, если хотите — философский смысл ГИФО. Однако, как известно, идея введения ГИФО встречает резкое сопротивление, особенно со стороны руководителей университетов. Главная причина этого сопротивления состоит в осознании ректорским корпусом того непреложного факта, что переход к ГИФО потребует фундаментальной институциональной трансформации вузов.

Если взглянуть на современную университетскую систему непредвзято, нельзя не поразиться. Доминирующей институциональной модели университета недавно исполнилось двести лет. За это время мир претерпел колоссальные изменения, а университетская система почти не изменилась. В степени консерватизма университеты уступают только церкви.

**Институциональная модель университета**

<sup>3</sup> На важность такого перехода в ряде публикаций, по-видимому, впервые указал еще в начале 1990-х годов Питер Друкер (см., в частности, [3]).



Главный недостаток университетов наших дней — неспособность удовлетворить потребности общества в специалистах, адекватных обществу знания, недостаток гибкости, проявляющийся в нетерпимо медленной трансформации учебных программ и курсов. Этим обусловлено и отношение многих студентов к учебе: раз вуз не может обеспечить современную подготовку, то моя задача — получить диплом, не слишком утруждая себя учебой. Хочется оговориться, что отсутствию сфокусированности на учебе есть и другие причины, часто лежащие за пределами учебных заведений, например необходимость зарабатывать на жизнь, и что из описываемой ситуации есть счастливые исключения. Однако для обсуждаемого вопроса важны доминирующие тенденции.

Что можно предложить для преодоления указанных недостатков современного университета? Не претендуя на полноту обсуждения, полагаем, что одним из перспективных направлений развития университета является смена ее организационной структуры. Традиционная факультетско-кафедральная система давно себя изжила. Существование «выпускающих» кафедр приводит к тому, что их руководство, сформировав преподавательский состав, «заточенный» на подготовку специалиста определенного профиля, всеми силами стремится сохранить соответствующую специализацию как можно дольше, даже в том случае, когда потребность в специалистах этого профиля свелась к нулю. Ведь у него нет преподавателей для разработки новой специализации, а имеющиеся преподаватели не мотивированы к кардинальному обновлению портфеля своих курсов. Тут идут в ход и спекуляции о социальной ответственности перед «заслуженными людьми», и доводы, что не надо ломать систему, хорошо зарекомендовавшую себя в прошлом, и другие уловки. Это и приводит к ригидности системы. Какой же выход из этой ситуации можно предложить?

Кафедры в вузах можно и нужно сохранить. Однако из центров реализации учебных программ они должны превратиться в центры компетенций. Главная задача заведующего кафедрой должна состоять в аккумуляции преподавателей (как штатных, так и совместителей), способных участвовать в реализации широкого спектра программ высшего и дополнительного образования. Программы же должны превратиться в проекты, реализуемые командами администраторов и преподавателей под руководством директора программ, который приглашает преподавателей с разных кафедр, ориентируясь прежде всего на потребности программы. Таким образом, современный университет должен перейти к классической матричной структуре, где заведующие кафедрами и руководители программ находятся на одном уровне управления.

При этом «центром прибыли» должна быть программа, бюджет которой должен зависеть от ее популярности. Естественно, необходима финансовая модель взаимодействия программ и кафедр. Основной идеей этой модели должна быть заинтересованность ру-



ководителей кафедр в привлечении таких преподавателей, которые были бы востребованы руководителями программ.

Понятно, что такая система взаимоотношений, как всякая матричная структура, высококонфликтогенна. Однако, как показывает мировой опыт использования матричных структур в других областях, существуют способы снижения этой опасности, и в целом в условиях дефицита квалифицированных кадров и необходимости обеспечения гибкости при функционировании в быстро меняющейся среде (оба условия характерны для современной системы высшего образования) преимущества матричной схемы значительно превосходят ее недостатки. Кроме того, конфликты, возникающие в такой системе, могут служить мощным источником инноваций в сфере образования, снижая тем самым уровень противоречий между быстро изменяющейся социальной средой и консервативной образовательной системой.

На наш взгляд, идея о новой структуре учебных подразделений университета вполне прозрачна и понятна<sup>4</sup>. Однако ее внедрение даже на уровне обсуждения вызывает резкое противодействие вузовского истеблишмента. Причина сопротивления понятна: при такой схеме руководители факультетов и кафедр теряют значительную часть своих властных полномочий. Более того, от них требуется освоение навыка непрерывного поиска и привлечения новых преподавателей, основным элементом которого является мотивация специалистов к работе в вузе. В интеллектуальной сфере одним из ключевых факторов мотивации является работа в продуктивной инновационной среде под руководством сильного лидера. Отсюда становится понятно, какими качествами должны обладать руководители центров компетенций. У всех ли нынешних деканов и заведующих кафедрами они наличествуют? Вопрос звучит почти риторически. Требуются перемены в психологических установках людей, а осуществление этих перемен, как известно, дело исключительно трудное.

Помимо проблем, связанных с необходимостью коренного изменения организационной структуры вузов, существуют и трудности подготовки преподавателя вуза новой формации.

Каким должен быть преподаватель, востребованный в новой модели университета? В первую очередь, это должен быть человек с широким и постоянно расширяющимся кругозором, способный и мотивированный не только к получению новых знаний для их последующей трансляции, но и к самостоятельной генерации этих знаний, т.е. рассматривающий собственное непрерывное образование как неперенный элемент поддержания своей индивидуальной конкурентоспособности. Такой человек в силу указанных

## Новая модель преподавателя

---

<sup>4</sup> В некоторых университетах подобный подход применяется в исследовательских подразделениях. Однако мы можем привести лишь один пример реализации новой схемы управления учебным процессом, описанной выше, — это Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета.

качеств обладает достаточной гибкостью для успешного встраивания в разнообразные программы, ориентированные на целевые аудитории, различающиеся по возрасту, опыту и образовательным потребностям. Заметим, что такой «идеальный преподаватель» должен быть лишен академического снобизма и негативных черт индивидуализма, часто присущих университетской среде.

К счастью, автор имел и имеет удовольствие работать с преподавателями этого типа. Правда, их крайне мало. Но на наш взгляд, «теорема существования» доказана, и фактически вопрос состоит в том, как сделать этот тип университетского преподавателя преобладающим. Ответ представляется простым по формулировке, однако весьма сложным при реализации. Преподаватели должны видеть преимущества такого паттерна поведения. Пока преподаватель, стремящийся к самосовершенствованию, будет уравниваться с коллегой, ориентированным на стабильное извлечение дохода из уже имеющегося у него знания, надеяться на трансформацию вузовской системы нечего. Еще раз подчеркнем, что в существующей кафедральной системе преимущества получают преподаватели именно второго типа. Переход к программному принципу управления учебным процессом, по существу, должен превратить преподавателя в «интеллектуального предпринимателя», качества которого мы уже описывали ранее [1]. На базе «интеллектуального предпринимательства» может быть построен и «предпринимательский университет» — учебное заведение нового типа, решающее в современном обществе принципиально новые задачи<sup>5</sup>.

Почему следует отказаться от термина «дополнительное образование»?

Может показаться, что приведенные выше соображения о необходимости структурных преобразований в современном университете имеют лишь косвенное отношение к проблеме, вынесенной в название настоящей статьи. Однако это не так. Описанная перестройка вуза породит принципиально иные возможности для функционирования университета.

Практически во всех современных высших учебных заведениях имеются подразделения так называемого дополнительного образования. Хотя они зачастую приносят вузам немалый доход, уже в самом их названии просматривается отношение к ним как к второстепенным. Оно сформировалось в значительной степени потому, что эти подразделения в подавляющем большинстве случаев работают с контингентом слушателей, ранее не учившихся в данном учебном заведении: они реализуют программы, которые обеспечивают то, что можно было бы назвать «образовательным сдвигом», т.е. получение принципиально новой квалификации. Работа же с выпускниками обычно сводится к попыткам сбора спонсорских средств или их использованию для пропаганды вуза. Между тем в условиях *life-long learning* у университетов появляется принципиально иная возможность работы с выпускниками. Поясним нашу мысль на конкретном примере.

<sup>5</sup> Подробное описание концепции предпринимательского университета см. в [2].



Несколько лет назад на вечере, посвященном выпуску очередной модульной<sup>6</sup> группы слушателей программы MBA, выпускники неожиданно спросили меня, сможет ли Высшая школа менеджмента ГУ–ВШЭ через два-три года организовать недельную программу для «обновления» их знаний, полученных в рамках завершившейся программы. Хотя вопрос был для меня неожиданным, я ответил утвердительно, хотя был почти уверен, что группа очень скоро забудет об этой инициативе. Каково же было мое удивление, когда через два года я получил письмо с напоминанием о моем обещании. Выпускники просили организовать лекции преподавателей, которых перечислили поименно. Выбор тем лекций они оставили за преподавателями, сказав лишь, что хотели бы услышать о произошедших изменениях за последние два года в областях компетенции соответствующих профессоров. Недельную программу реализовать по ряду причин не удалось, однако трехдневный семинар с участием трех профессоров состоялся, причем в финансовом отношении он был столь же рентабельным, как обычная корпоративная программа ВШМ той же продолжительности: заказчикам была названа стоимость семинара, а число участников и, следовательно, цену участия они определяли самостоятельно. В семинаре приняли участие 13 человек из 16 выпускников группы. Полностью удовлетворенные программой, слушатели предупредили, что через два года мы должны ждать запроса на новый семинар.

Что же следует из приведенного примера? Если выпускник программы глубоко удовлетворен содержанием и процессом обучения, а также верит, что преподаватели вуза, программу которого он закончил, постоянно находятся на переднем крае знаний в своих областях, то при возникновении потребностей в обновлении знаний он в первую очередь обратится в свою *alma mater*. И хотя представители академических кругов не любят бизнес-терминологию, следует называть вещи своими именами: в данном случае возникает типичный случай повторных продаж, обусловленный лояльностью потребителя образовательных услуг по отношению к их провайдеру. Замечу, что мы могли бы привести и примеры многолетней работы ВШМ с корпоративными клиентами, основанной на том же самом эффекте.

Давайте задумаемся: каким может стать масштаб образовательного бизнеса вуза с течением времени, если подобные повторные продажи войдут в систему, а число выпускников будет непрерывно расти? Ответ очевиден. Реализация этой идеи требует наличия преподавателя, отвечающего описанной выше модели, и изменения отношения в послевузовскому образованию как к «дополнительному». Оно с полным основанием является элементом *life-long learning* и должно называться *непрерывным*.

Что же должны делать вузы, чтобы ответить на требование дня — сформировать систему пожизненного образования? В настоящей

---

## Заключение

---

<sup>6</sup> Модульная программа реализуется в очно-заочной форме и предназначена преимущественно для лиц, живущих за пределами Москвы.



работе мы постарались дать некоторые (возможно, фрагментарные) ответы на этот вопрос. Три главные рекомендации — это изменение структуры университета, формирование новой модели преподавателя и изменение системы работы с выпускниками.

Однако для реализации этих рекомендаций необходимо решение целого ряда других взаимосвязанных проблем. К примеру, переход к системе повторных продаж поднимает на новый уровень требования к взаимной ответственности различных подразделений вуза за качество подготовки студентов и слушателей. Действительно, заметно более низкое качество подготовки в одном из подразделений может нанести серьезный ущерб подразделению, работающему на высоком уровне, просто за счет возникновения репутационных рисков. Иными словами, для работы на основе новых принципов вуз должен ориентироваться на некое подобие стратегии *GE-way* («путь *General Electric*»), предполагающей, что для лидерства на рынке образовательных услуг университет не должен иметь в своем составе подразделений, предоставляющих услуги низкого качества и не входящих в число лидеров в своей предметной области.

Указанный подход также заставляет по-новому посмотреть на возможности сетевых связей между университетами, которые, комбинируя компетенции, могут создавать уникальные образовательные продукты.

Естественно, что в рамках одной статьи невозможно охватить весь спектр вопросов, связанных с *life-long learning*. Так, за ее пределами остался вопрос о том, должны ли университеты работать с людьми, не имеющими и не стремящимися получить высшее образования, и если должны, то как? Представляется, что это направление может быть весьма перспективным с точки зрения деятельности университетов по реализации концепции пожизненного образования.

С чего начнем?

## Литература

---

1. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 106–126.
2. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–62.
3. Эдерсхейм Э. Лучшие идеи Питера Друкера. СПб.: Питер, 2008.
4. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. 10<sup>th</sup> ed. N. Y.: Basic Books, 1993. (Рус. пер.: Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007.)
5. Florida R. *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. N. Y.: Perseus Book Group, 2002. (Рус. пер.: Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2005.)