

Соотношение образования и образованности в представлениях студентов российских вузов

Евгений Александрович Попов – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры социологии и конфликтологии. Алтайский государственный университет. Барнаул, Россия.

E-mail: porov.eug@yandex.ru

Аннотация. Предметом статьи является соотношение образования и образованности в представлениях студентов высших учебных заведений. Итоговые результаты представлены на основании двух фокус-групп, в каждой из которых приняли участие девять информантов. Цель исследования – показать, что студенты в соотношении образования и образованности видят как рационально-прагматический смысл, так и ценностно-нормативную специфику. При этом информанты дают оценки и характеристики образования и образованности с точки зрения их достижимости, а также с позиций ценностной определенности – «инструментальной» в случае с образованием и «интеллектуализированную», когда речь идет об образованности. На основании теоретического подхода к типологии агентности в системе образования человека в представлениях студентов фиксируется смена идентичностей, вызванная отношением к исследуемым феноменам. Так, показано, что образование изначально предполагает познавательный тип идентичности, однако студенты воспринимают образование как возможность получения не только знаний, но и фактически диплома о высшем образовании без усилий к получению знаний и без активной включенности в образовательный процесс. С дру-

гой стороны, образованность способствует «компенсации неполученных знаний» и предстает как важная ценностно-смысловая структура символического обмена, когда знания и навыки «обмениваются» на лучшую должность, финансовое благополучие, продвижение по службе и т.д. Вместе с тем в представлениях студентов смена идентичностей, связанная с соотношением образования и образованности, не выглядит как критический момент в получении образования и достижении образованности.

Ключевые слова: образование, образованность, агентность, идентичность, символический обмен, ценности и нормы.

Введение

В С О В Р Е М Е Н Н Ы Х условиях развития российского высшего образования в нем происходят заметные трансформации, вызванные необходимостью ориентироваться и применять на практике на практике передовые технологические и коммерческие инструменты. При этом вся система высшего образования, традиционно основанная на принципах академизма, учености, интеллектуализма и других гуманитарных факторах не до конца приобрела способность уравнивать и гармонично сочетать указанные тенденции. Нередко наблюдаются ситуации, когда высшие учебные заведения делают выбор в пользу достаточно противоречивых способов совершенствования образовательного процесса, оставляя без должного внимания важность следования указанным ценностно-нормативным принципам развития высшего образования. Так, например, вузы относительно легко перенимают спорные практики образовательного «ядра», когда студенты в течение первых двух курсов слушают общие дисциплины и только затем в оставшееся время – профильные и т.д. В этой связи из обихода повседневной жизни вузов практически уходят на второй план понятия качества образования и подготовки обучающихся, академическая культура студентов и преподавателей, заметно меняется соотношение «сил» среди тех, кто отстаивает проверенные временем образцы и практики образования, и тех, кто, идя в ногу со временем в большей степени

ратуют за смену приоритетов в сторону цифровизации, применения дистантных технологий обучения и т.д. Но что замечают преподаватели в таком соотношении сил? Студенты приходят на лекции без тетрадей и пишущих принадлежностей, сосредоточивают внимание не на исследуемых вопросах, а на гаджетах, имеют пропуски большинства занятий, не посещают консультации, не занимаются наукой – но в конце обучения все равно получают диплом о высшем образовании. В такой ситуации можно долго обсуждать вопрос о том, что меняется сам человек – его ум будто бы нацелен на получение массива информации, а возможности ее переработки и адаптации к индивидуальным потребностям не столь важны (Chan 2021); что цифровизация способствует быстрой включенности субъекта в происходящие процессы и события, а записывание лекций и реферирование материала – лишь замедляют темп человеческой активности (Ellis, Cogan et al. 1991: 66).

В действительности, проблема заключается в том, что субъекты образовательного процесса – от представителей администрации вузов до обучающихся – не всегда готовы или не всегда могут различать образование и образованность. Грани между ними стираются, при этом образование может восприниматься как возможность получить диплом, а не приобрести соответствующие профилю подготовки знания, а образованность скорее выступает как «приложение» к полученному диплому о высшем образовании, являясь, по сути, дополнительным, но не основным индикатором наличия у человека высшего образования. Нераспознавание таких ипостасей бытия может нивелировать саму ценность высшего образования, сводя ее к формальным, подтверждающим преимущественно социальный статус, а не знания, величинам. Некоторые исследователи как раз отмечают важность проблематизации соотношения образования и образованности для сохранения знаниевых и ценностно-смысловых позиций образования и образованности человека (Giroux, McLaren 1989; Фокина, Слива 2013; Гадзаова 2014; Morgan 2021; и др.). Между тем эти важнейшие составляющие во многом определяют и результативность образовательного процесса, и перспективы использования конкретных знаний и компетенций, полученных в ходе обучения, в последующей профессиональной деятельности выпускников вузов. Не менее важна и оценка академического потенциала вуза – насколько

он способен сохранять «статус кво» академической структуры, прививающей знания и способствующей подготовке профессионала в той или иной сфере деятельности. Также значима роль вуза в формировании ценностно-смысловых установок интеллектуализации личности, широта которой зависит не только от конкретных знаний в определенной области, но и от социального типа мышления субъекта, его академической культуры, исследовательской интуиции, эрудиции, готовности к последующему самообразованию и т.д.

Сложившийся научный дискурс не дает четкого ответа на вопрос о смысловом содержании категорий образования и образованности в их соотношении, однако в целом авторами признается необходимость их сопоставления, но в различных аспектах. Предпринятый обзор литературы, как я полагаю, должен показать, что исследователи поддерживают концептуализацию соотношения образования и образованности не только в теоретическом ракурсе, но и в практическом.

Таким образом, цель статьи видится в выявлении противоречий в соотношении образования и образованности с точки зрения студентов российских вузов. Главный вопрос – не просто трактовка понятий образования и образованности, а определение границ их соотношения, что подразумевает собой, как полагают А. Талебьян и С. Салавати, «причинно-следственную связь элементов единства, необходимую для констатации смыслового континуума или же неизбежной дополнительности одного по отношению к другому» (Talebian, Salavati 2016: 20).

Эвристическая ценность предложенного нами исследования будет заключаться в том, чтобы продемонстрировать не только круг противоречий в представлениях студентов относительно образования и образованности в целом, но и рационализировать их суждения относительно значимости соотношения этих категорий для становления профессионала и эффективности развития российского высшего образования. Для реализации поставленной в статье цели следует дать ответы на следующие вопросы: (1) какие ценности и нормы составляют содержание образования и образованности; (2) что общего и различного в представлениях об образовании и образованности; (3) в чем заключается смысл соотношения образования и образованно-

сти в процессе обучения, с точки зрения привития знаний, формирования ценностных установок личности и т.д.; (4) на какие стороны становления профессионала (специалиста) и последующей профессиональной деятельности после окончания вуза может повлиять образованность.

Обзор литературы

Среди источников, затрагивающих проблематику образования в целом и высшего образования в частности, можно условно выделить «золотую середину», в которой внимание большинства авторов сосредоточено на субъектности образования. При этом стоит подчеркнуть две основополагающие исследовательские линии, связанные с субъектностью: (1) образование определяет агентность или способность субъекта за счет приобретения необходимых компетенций осуществлять активные социальные действия и практики, направленные на собственное самосовершенствование и саморазвитие; (2) образование предстает как ценностно-смысловая система, в которой символический обмен происходит на межсубъектном уровне и способствует формированию устойчивых ценностных структур индивидуального и коллективного бытия человека. Оба этих ракурса так или иначе связаны с потребностью субъекта развиваться и получать дополнительные «привилегии» в течение всей жизни (социальные статусы, социальные лифты и др.).

С точки зрения агентного подхода система образования «реализует потенциал субъекта к активным действиям, согласованным не только с его личным выбором, интересами и желаниями, но и с потребностями и притязаниями общества или социальных групп» (Yu 2019). Но важным моментом является и другой аспект агентности применительно к сфере высшего образования – авторы обращают внимание на фактор агентности как показатель утраты прежних существовавших идентичностей (Borgohain 2016; Dweck, Molden 2017). Здесь имеется в виду смена идентичностей, связанная с предпочтениями субъекта: если раньше речь шла о получении образования, «высших» знаний и умений, рассматриваемых как необходимая часть человеческого капитала и возможность быть интеллекту-

алом, эрудитом, индивидом с высоким «айкью» и т.д., то теперь в современных условиях не менее значима иная идентичность – наличие диплома о высшем образовании, возможность получить более высокое положение на рабочем месте, в системе управления. Так, например, С. Хитлен и Г. Элдер рассуждают о разных типах агентности – от экзистенциального, связанного с включенностью в социальное бытие и отсутствием необходимости многократного подтверждения своего рода символического пропуска в «лучшую жизнь», до опытного, проявляющегося в накоплении стратегий преодоления социальных препятствий и барьеров (Hitlin, Elder 2007). Применительно к системе высшего образования данная дихотомия проявляется в том, что происходит смена идентичности от обладания знаниями и компетенциями к обладанию «корочками» (дипломами о высшем образовании) (Evans 2022; Heinz 2009). Конечно, такое утверждение вовсе не является общим правилом и его следует рассматривать только как одну из возможностей изменения приоритетов агентного характера. Поэтому другие авторы идентифицируют агентность как действенный способ «подключения» субъектов к дополнительным ресурсам, которые им может обеспечить наличие высшего образования, а именно – продвижение по службе с более высокими статусными предпочтениями, доступ к государственной службе и политической деятельности и т.д. К примеру, С. Винсент-Ланкрин утверждает, что «сценарий будущего для университетского образования – это удержание (retention) типа агентности, связанного с приобщением субъекта к кругу образованных людей» (Vincent-Lancrin 2007: 19). Использование в этой цитате слова «удержание» свидетельствует о серьезной обеспокоенности исследователей сменой типов агентности в образовании и все более выраженной дистанцией между образованием как процессом и образованностью как его результатом. Примерно в этом же ключе рассуждают и другие исследователи (Sánchez Fajardo 2024; Bikse, Rivža et al. 2013).

Другая исследовательская линия делает акцент на понимании образования как ценностно-смысловой системы. Такой подход наиболее приближен к возможностям соотнесения образования и образованности. Преобладающая в научном дискурсе трактовка образования как социального института, представленного разнообразными социальными практиками, несколько сужает проблемное поле

исследуемых феноменов и не всегда выходит за рамки социальности. В таком ключе образование, например, оценивается сквозь призму конкурентоспособности (Bikse, Rivža et al. 2013; Токарева 2021: 660) и эффективности образовательных практик (Там же: 664), роли в обеспечении духовной безопасности государства и граждан (Денисенкова 2012) и т.д.

В то же время исследователи обсуждают варианты соотношения образования и образованности в плане их значения для нравственного воспитания субъекта (Pickus, Reuben 2010), для выявления его приоритетных жизненных стратегий (Houston 2008) и другие возможные сценарии. Затрагивается также вариант символического обмена, происходящего на межсубъектном уровне и способствующего формированию устойчивых ценностных структур. С этой позиции можно отметить соотношение образования как социального института, а образованности как ценностно-смысловой системы: в первом случае символический обмен совпадает с трансфером профессиональных компетенций, во втором такой обмен происходит за счет структурирования ценностей и норм, в совокупности составляющих феномен образованности (Попов, Бугазов 2019).

Стоит между тем подчеркнуть, что среди российских авторов нередко преобладает именно такой подход, сосредоточенный на ценностных структурах интеллектуализма и интеллигентности. При этом образование (высшее образование) предстает как своего рода арена для экспериментов и апробации различных дидактических единиц и педагогических наработок, а образованность, являясь «комплексной характеристикой человека» (Гаязов 2018: 12), по сути, отражает его субъектный персонализированный «кейс». Кроме того, некоторые авторы со ссылками на результаты эмпирических исследований, проводимых в сфере высшего образования, констатируют тот факт, что образование не только не уберегает от распространения масскульта и «виртуальной "телеэкранной" культуры», а также от многочасового сидения в социальных сетях, но и как будто бы способствует этому (см.: Голубчиков 2015: 24, 25). Образованность же не всегда идентифицируется с точки зрения «эффекта высшего образования» или последствий его получения субъектом, однако в том смысле, что она является показателем интеллектуализма и интеллигентности, у авторов сомнений не возникает. Преимущественно

именно эти ценностные структуры человеческого бытия связываются исследователями с образованностью (Богадельников 2010; Валицкая, Никифорова и др. 2013; Зубарев, Бондарев 2020; и др.).

Следует подчеркнуть, что в англоязычном варианте категория «образованность» соответствует ряду схожих по смыслу слов, например, *education, eruditeness, scholarship, learnedness, scholarliness*, поэтому в интерпретации положений, связанных с изучением образованности как феномена возникают некоторые сложности. Все приведенные слова обозначают и образование, и эрудицию, и ученость, и, собственно, образованность. Однако слово *scholarliness*, судя по имеющимся публикациям о соотношении образования и образованности, в наибольшей степени подходит по значению искомому варианту. Не вдаваясь в подробности лингвистического характера, отмечу, что зарубежными авторами образованность понимается прежде всего как ученость и интеллектуализм. При этом можно обратить внимание на две консолидированные позиции исследователей относительно соотношения образования и образованности (*the relationship between the phenomena of education and scholarliness*).

Во-первых, авторы убеждены в том, что образование является инструментальной системой по доступу к различным общенаучным и профессиональным знаниям. Так, например, Д. Хьюстон высказывает мысль о преобладающих в системе образования «инструментальных свойствах», определяющих открытость знаний на фоне сохраняющихся устойчивых институциональных характеристик системы образования (Houston 2008: 68). По сути, такой подход формирует тренд в изучении системы образования как канала даже не свободной передачи или трансляции знаний, а только лишь доступа к ним. Образование как информационный канал (инструмент) открыт для всех желающих, но это тем не менее совсем не обозначает, что субъекты, получив такой доступ, сумеют в полной мере воспользоваться знаниями. На этот счет К. Мэттью с соавторами, исследуя «ландшафт высшего образования» в современных условиях, отмечает, что он претерпевает изменение в пользу потребностей субъекта к получению знаний, дает открытый доступ к ним, но вовсе не гарантирует, что каждый индивид в полной мере будет способен воспользоваться такой возможностью (Matthews, Garratt et al. 2018). По всей видимости, предлагаемый исследовательский ракурс ориентирован

не на дидактику высшего образования с эпицентром в привитии знаний субъекту, а на увеличение доступности к различным инструментам образования, включая классические лекционно-семинарские занятия в аудиториях, образовательные технологии с интерактивным взаимодействием и т.д. При таком положении дел соотношение образования и образованности видится ученым в конкуренции ресурсов: образование готово открыть к ним доступ, а образованность – способствовать их системному усвоению/освоению (Gabriel, Valente et al. 2018; Byers, Imms et al. 2018; и др.).

Во-вторых, зарубежные авторы склонны полагать, что соотношение образования и образованности следует рассматривать в связи с определением роли университетов в социализации и инкультурации личности. Университетское движение способно предоставить широкие возможности для получения образования, а уже выбор каждого отдельно взятого субъекта в пользу тех или иных дидактических единиц и профилей, предлагаемых вузами, предопределяет его дальнейший путь к образованности, учености, интеллектуальности. В свое время П. Бурдье, обсуждая феномен университетской доксы, отмечал, что образованные люди почти всегда привязаны к университетскому миру, и связь эта настолько прочна, насколько каждый индивид осознает правильность своего жизненного выбора (Бурдье 1996). Путь к интеллектуализму в университетском мире исследователи нередко связывают с академической культурой, преобладающей в учебных заведениях и обеспечивающей «связь традиций, индивидов и их путь на вершины эрудиции и интеллектуальности» (Whitley 1984: 79-80). Примечательно при этом, что авторы предпринимают попытки качественное измерение уровня образованности, и рассчитываемые ими формулы на основе математических закономерностей обязательно включают «интегративные шкалы» образования (education) и образованности (scholarliness). Так, например, М. Тэм предлагает вводить в формулу образованности (показатель SchL-) освоение конкретных навыков (показатель specific skills – SpSk-), выбор траектории (профиля) образования (показатель the trajectory of education – ToE-) и т.д. (Tam 2001: 49). С другой стороны, И. Драммонд с соавторами допускают возможность подсчета личных навыков выпускников университетов для последующего расчета образованности в долгосрочной перспективе (scholarliness in the long

term) (Drummond, Nixon et al. 1998: 22). К слову сказать, российские авторы также в ряде случаев склонны высчитывать своеобразные показатели образованности, используя, например, такие характеристики как «обязательный минимум образования» и «максимум образованности» (Грехнев 2010: 53, 54); моделируя факторы «риска недостаточной образованности», включенные в «матрицу размером $M \times N$, строки которой – параметры образованности...», предлагают использовать понятие недообразованности (Афонин, Шапошникова и др. 2014: 401, 402), а некоторые авторы даже иницииируют составление паспорта образованности человека (см. Фокина, Слива 2013: 96). Конечно, эти меры представляются вынужденными. Очевидно, что соотношение образования и образованности – это не только проблема организации и последующего администрирования образовательного процесса, сохранения университетских традиций и академизма, но и развития человека, формирования его ценностного мира, востребованности знаний в течение всей жизни.

Именно ценностный аспект представляется наиболее важным в соотношении образования и образованности. Он находится в центре внимания исследователей и обнаруживает несколько ключевых позиций, имеющих значение для цели настоящей статьи. Прежде всего студенты вузов называются «агентами перемен» в отношении образования и образованности; как полагают Дж. Кей с соавторами, студент, «определяя меру образования, необходимость тех или иных технологий и профилей обучения, должен понимать, как полученные знания и навыки в будущем, но очень скоро, приведут его к принятию ответственных решений, требующему напряжения всех его жизненных сил и новой агентности» (Kay, Dunne et al. 2010: 36). Далее авторы высказывают мысль о том, что «должны быть определены ценностные структуры образования и образованности – именно в них скрыты точки сопряженности (points of conjugacy) этих явлений, а студенты, выступая объектами образования и образованности, становятся агентами перемен в этих сферах и состояниях» (Ibid.). С другой стороны, по словам В.С. Грехнева,

образование является ценностью для общества еще и потому, что оно формирует консенсус, согласие во взаимоотношениях людей, а значит, способ-

ствуется стабильности развития и самого общества. Ведь, по существу, образование как ценность – ядро культуры, предпосылка и основа взаимопонимания и взаимодействия между членами общества (Грехнев 2010: 44).

Соотношение образования и образованности с этих позиций представляется необходимым для достижения консенсуса не только между теми, кто обладает высоким или достаточным уровнем образования и «капиталом образованности» (the capital of scholarliness) (см.: De Freitas Langrafe et al. 2020: 302) и теми, кто таковыми не обладает, но и в целом для достижения ценностного равенства и согласия в обществе. В условиях смены приоритетов агентности, о чем речь шла выше, субъекты стремятся посредством образования достичь консенсуса, а при помощи т.н. «капитала образованности» суметь примирить всех членов социума, не сумевших воспользоваться интеллектуальными и социокультурными преференциями образования. Очевидно, что при такой интерпретации «капитал образованности» представляет собой ценностный мир субъекта – помимо ориентаций на знания, компетенции в той или иной сфере деятельности, индивид получает возможность их использования в течение всей своей жизни. Следует подчеркнуть, что

образованность как раз представляет собой погружение в систему ценностей, но при этом человек должен осознавать, какие из них для него в наибольшей степени значимы, какие могут оказаться второстепенными и т.д. Возникает, по сути, отношение человека с социальной реальностью на ценностной основе (Попов, Бугазов 2019: 82).

Исследователи, обращаясь к ценностному миру субъекта, соотнося этот мир с образованием и образованностью, выдвигают идею о своеобразном «русском типе образованности». Для него характерны сложные ценностные построения:

Образный способ мышления и передачи мысли о мире (в отличие от рационально-аналитического пути, характерного для европейской культуры); метафизический смысл знания как ценности, достигаемой в напряженной работе духовно-нравственных сил; целостность картины мира, воссоздаваемой не только в университетских программах <...> открытость к иным культурам, ценностям искусства и науки (Валицкая, Никифорова и др. 2023: 86).

В конечном итоге, ценностный мир субъекта как отражение его «капитала образованности» ориентирован на такие ценностно-смысловые структуры как широта знаний, интеллектуальность, универсализм, творчество, свобода мысли, академизм и др. Некоторые зарубежные исследователи относят эти ценностные структуры к основополагающим ценностям человеческого бытия с точки зрения соотношения образования и образованности (Giroux, McLaren 1989; Talebian, Salavati 2016; Vincent-Lancrin 2007; и др.).

С учетом приведенных положений мы будем понимать под образованием институциональную систему ценностей и норм, способствующую получению общих и профессиональных знаний (с этой позиции к данной системе могут быть применимы наряду с другими такие характеристики как конкурентоспособность, качество, коммерциализация, цифровизация и др.), в то время как образованность – ценностно-смысловой комплекс, сформированный в процессе жизнедеятельности субъекта и получения им высшего и других форм образования и позволяющий не только осуществлять профессиональную деятельность, но и самосовершенствоваться в различных сферах бытия на основе ценностной картины мира, учености, интеллектуальности и эрудированности. В таком случае относительно образованности распространенными ее характеристиками являются рефлексия и саморефлексия, духовное богатство, человеческий капитал, универсализм, агентность, идейность, социальная активность и другие.

Что касается вопроса о соотношении образования и образованности, то в современном научном дискурсе он обсуждается чаще всего в ценностно-нормативном понимании этих феноменов как «единиц» человеческого ценностного бытия (ценностного мира субъектов, «капитала образованности»). Заметим вместе с тем, что в западной науке нередко данная проблема рассматривается в рационалистическом ключе, когда имеется в виду допущение возможности субъекту удовлетворять свои интересы в любой из сфер повседневной жизни, но чаще всего профессиональной: образование обеспечивает доступность способов удовлетворения потребностей, а образованность отражает качественную характеристику того, насколько субъект смог или не смог воспользоваться открывшимися для него образовательными траекториями или перспективами. Однако такой подход не

стал преобладающим, и в большинстве случаев авторы возвращаются к идее ценностно-смысловой определенности в вопросе соотношения образования и образованности.

Методы

Эмпирическое исследование на тему «Отношение студентов российских вузов к проблеме образованности» было проведено на базе Алтайского госуниверситета (АлтГУ) в течение 2024-2025 годов с использованием качественной методологии, а именно метода фокус-группы. Всего в течение указанного времени было проведено 10 фокус-групп, в каждой из которых приняли участие 9-10 информантов. Отбор участников производился случайным образом, основное требование – обучение в высшем учебном заведении на старших курсах бакалавриата (3-4 курсы) (фокус-группы №№ 1, 2, 4, 5, 9, 10) и в магистратуре (фокус-группы №№ 2, 3, 6, 7, 8). Студенты бакалавриата отбирались из разных российских вузов во время научных мероприятий, проводимых в АлтГУ, например, Всероссийской научно-практической конференции «Социология в современном мире: наука, образование, творчество» (2024, 2025), «Европейской модели ООН» (2025), Международном алтаистическом форуме (школа молодых ученых)» (2025) и других. Информанты представляли российские университеты разных регионов – Алтайского края, Республики Алтай, Новосибирской и Томской областей, а также Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов. Студенты магистратуры представляли разные вузы также из различных регионов, в частности, Крыма, Ставропольского и Краснодарского краев и других. Распределение информантов по уровням образования (бакалавриат/магистратура) объяснялось необходимостью учитывать вариативность мнений относительно главной цели исследования. Предполагалось, что у студентов старших курсов и магистрантов уже в достаточной степени сложились ценностные установки, повлиявшие на формирование их отношения к проблеме соотношения образования и образованности. Обработка полученных данных велась традиционным способом: результаты сводились в единую таблицу по принципу «фактической реакции на проблемный вопрос», затем осуществлялся их сравнительный анализ. Сравнение

по уровням образования не показало значимых отличий в суждениях информантов, хотя в отдельных случаях мы далее приводим некоторые заслуживающие внимания расхождения в оценках.

Все требования к проведению фокус-группы были соблюдены: критерием достаточности определялся как количественный состав участников фокус-группы, так и теоретическая насыщенность дискуссии (об этом свидетельствует далее приведенный гайд фокус-групп); в качестве приемов ведения дискуссии использовались «балансировка участия» (модератор направляет дискуссию) и «переадресация реакций» (информанты самостоятельно без вмешательства модератора ведут дискуссию в режиме обмена реакциями и суждениями); запись высказанных мнений велась на диктофон, параллельно модератором делались ключевые обобщения на бумаге; для проведения каждой фокус-группы потребовалось не более двух часов.

Вопросы для гайда фокус-группы были разделены на два блока в соответствии с целями исследования. В первый блок вошли вопросы о содержании феноменов образования и образованности в представлениях студентов; второй блок составили вопросы о ценностно-смысловой определенности в оценках соотношения образования и образованности и его роли для самосовершенствования человека и его самореализации в профессиональной деятельности. При этом в части соотношения исследуемых феноменов мы руководствовались некоторыми положениями известной методики Эллиса-Когана, позволяющей при решении данного вопроса отталкиваться от основных индикаторов соотношения образования и образованности в его субъективном оценивании: (1) интериоризационный (степень накопления опыта в течение краткосрочной [образование] и/или долгосрочной [образованность] жизненной перспективы; (2) деятельностный (уровень оптимизации профессиональной деятельности с накоплением достаточного опыта реализации конкретных профессиональных целей [для образования ранг 0-2; от низкого до среднего][для образованности ранг 3-5; от среднего до высшего]; (3) моральный (уровень принятия ответственности за выбор жизненной стратегии после или во время получения образования [шкала 0-5] и в течение «стремления» к образованности [идентичная шкала] и другие (Ellis, Cogan et al. 1991: 70-81).

Таким образом, основной гипотезой эмпирического исследования является предположение о том, что студенты российских вузов в соотношении образования и образованности не всегда видят возможность личного самосовершенствования, формирование устойчивых ценностных установок, связанных с интеллектуальностью, развитием особого типа мышления, человеческого капитала, способностью выполнять профессиональные задачи более высокого уровня, что может являться следствием неразличения студентами базовых принципов и результатов образования и образованности, а значит, проявляющейся в их представлениях предельной прагматизации данных сфер жизнедеятельности и бытия. С этой точки зрения мы обращаемся к «принципу К. Эванса», в соответствии с которым в эмпирическом исследовании образовательных стратегий, а также инвариантов соотношения образования и образованности следует учитывать в частности положения теории агентности, связывающей смену идентичностей всех участников образовательного процесса не только с коллективными и индивидуальными ценностными трансформациями, но и с объективными рационально-прагматическими процессами политического или экономического выбора субъектами своих определяющих повседневных действий (Evans 2002: 70-72).

Основные ограничения исследования состоят в следующем: представленные результаты по ограниченному числу российских вузов и участников качественного исследования лишь отчасти могут свидетельствовать о распространенности представлений студентов о соотношении образования и образованности в силу специфики того или иного вуза с учетом его достижений и использований передовых технологий в организации и содержании образовательного процесса, показателей востребованности выпускников и т.д. По-видимому, иное распределение ответов информантов могло быть в зависимости от преобладающей профилизации вуза – технического, педагогического или иных.

Результаты

Различные типы агентности (прежде всего «ценностный» и «прагматический»), как было установлено в рамках теоретического

осмысления проблемы соотношения образования и образованности, во многом предопределяет оценки студентами российских вузов данных феноменов и по отдельности, и в сопряженности. Собственно, студенты имеют достаточно устойчивые представления о формализации образования, а более дискуссионный характер оценок феномена образованности отражает не столько противоречивый характер оцениваемого явления, сколько «агентную» ориентацию обучающихся на достижение реальных социальных преимуществ в результате получения образования и достижения образованности. Обращает на себя внимание в ответах информантов, участников обеих фокус-групп, устойчивое использование выражений «получение образования», но «достижение образованности»: «для меня не сложно получить образование, можно и на занятия не ходить, все делать самостоятельно»; «мне хотелось бы получить хорошее образование, но что значит хорошее – это какое?»; «достичь образованности сложнее, чем получить образование, это должны быть какие-то внутренние ресурсы человека»; «а как оценивать образованность? Можно ли этого достичь каким-то конкретным образом?». Первые же вопросы к информантам по поводу содержания категорий образования и образованности в самом начале проведенных фокус-групп вызвали критическую тональность в ответах. Студенты закономерно критиковали систему образования за те или иные недостатки, давали оценки учебным программам, материальному обеспечению вузов, их инфраструктуре и практически не акцентировали внимание на роли образования для собственного развития, формирования человеческого индивидуального капитала. Только после вмешательства модератора фокус-групп, ход дискуссии сосредоточился на ценностном мире субъекта. Правда и в этих случаях информанты в большей степени выделяли применительно к образованию ключевой дидактический принцип «оно должно научить что-то делать, выполнять набор функций».

Определяя содержание категории образования, студенты склонны были полагать, что в нем должны четко прослеживаться функции, направленные на получение знаний: «у образования всегда есть определенная цель – научить»; «мы пришли в университет, чтобы чему-то научиться, значит, образование – это то, что формирует знания»; «если пришел в вуз – учись, образование – как раз для

этого». В отличие от бакалавров, которые нередко давали феномену образования инструментальную или функциональную характеристику, студенты магистратуры использовали в трактовках образования понятия института, системы, политики, и что примечательно, символического обмена: «а почему образование – это обязательно статика, оно несет символический обмен, люди обмениваются чем-то очень ценным или значимым для них». Такой нетривиальный ракурс для мнений студентов не был оставлен без внимания участниками фокус-групп, и к нему они вернулись при обсуждении содержания феномена образованности. А между тем магистранты, оценивая образование с точки зрения его институционального содержания, склонны были полагать, что «образование должно удовлетворять потребности»; «оно формирует капитал» и т.д.

Блок вопросов о конкретных ценностях и нормах, составляющих содержание образования и образованности, обнаружил тенденцию к «инструментализации» указанных феноменов и «приписывания» им соответствующих инструментальных ценностей и норм – удовлетворения потребностей и интересов, независимости, ответственности, рационализма, эффективности и других. При этом все информанты достаточно высоко по шкале от 0 до 10 оценивают роль образования и образованности в их развитии (средний ранг 8,0) с возникновением дискуссионного момента относительно «широкой» и «узкой» трактовки образования и образованности, допуская, например, что образование человек может получать не только в учебном заведении, но и за его пределами («если иметь в виду, что мы в течение всей жизни чему-то учимся, то образование непрерывно»), а образованность подтверждает или опровергает эффекты получения человеком непрерывного образования: «если человек на практике подтверждает знания, то можно сказать, что он достиг своей образованности»; «ответственность дает образование и образованность, но разные последствия – образование можно всегда восполнить, а вот с образованностью намного сложнее». Обнаружилось, что информанты допускают прагматизацию ценностей образования и образованности чаще всего на основании преобладания экономического фактора – высшее образование становится платным, снижается доступность к нему, ЕГЭ как «пропуск» в вуз требует серьезных финансовых затрат при подготовке к экзамену (оплата репетиторов и учебных курсов) и

т.д. «Экономизация» образования и образованности согласуется с инструментальными ценностями и нормами, однако были высказаны мнения и о том, что терминальные ценности (свобода, мудрость, ученость, познание и др.) по большей части соответствуют желаемому, но не обязательно ожидаемому бэкграунду образования и образованности. На этот счет были высказаны следующие суждения: «то, что образование необходимо – это понятно, но дает ли оно свободу или что-то в этом духе – не ясно»; «у образованного человека все равно есть мудрость, но это приходит со временем и не всегда помогает в жизни, где нужно быстро считать, анализировать ситуацию, принимать так же быстро решения».

Общие и различные свойства образования и образованности были отмечены всеми участниками исследования. В ходе обсуждения возникли три «зоны притяжения» мнений информантов:

(1) Между образованием и образованностью имеется дистанция во времени: сначала наступает период получения профессиональных знаний и умений, затем наступает время для получения всестороннего жизненного опыта, в том числе и связанного с полученными в процессе обучения знаниями («образование уже здесь и сейчас, в аудиториях, а до образованности – еще далеко»); однако были отмечены и общие черты, например, в том, как и образование, и образованность в течение всей жизни человека помогают ему реализовывать свои цели и намерения («одного образования мало, чтобы достичь многого в жизни, нужна и образованность»).

(2) И образование, и образованность оцениваются студентами вузов с точки зрения их результативности: и если образование всеми информантами определяется как конкретный результат постижения наук и получения знаний, применимых на практике, то в образованности конкретный результат не так очевиден, более того, он может быть вообще не определен в каких-либо границах: «в результате что мы имеем? правильно – некие знания, точнее набор знаний, а что дальше?»; «никто не смотрит на образованность, она нужна самому человеку, но смотрят на образование – какое у вас образование, все время спрашивают». С другой стороны, участниками фокус-групп в качестве основного «общего» результата для реализации потенциала образования и образованности отмечался правильный выбор жизненной стратегии – «для чего всё это нужно? чтобы выбрать свою

стратегию, возможно, на всю жизнь»; «я сделала свой выбор, мне понятно, что потребуются и знания, и житейская мудрость»; «сделайте правильный выбор, нам говорили родители и учителя в школах, мы сделали вроде бы, но правильный ли он – покажет жизнь».

(3) Участники исследования обозначили в обсуждении проблему соотношения образования и образованности с жизненными событиями или ситуациями, используя при этом чаще всего «индикатор» статики/динамики: ситуации выбора они связывали с динамикой образования: «нужно быстро решать в жизни, в любой ситуации на работе, поэтому нужен быстрый доступ к информации, к знаниям», а события в течение жизни – со статикой образованности: «предположим, образованность уже есть, и она влияет на события в нашей жизни и в целом на судьбу человека».

Критические оценки касались «мер» того и другого явления: информанты нередко подчеркивали, что не совсем понятно, как определить степень образования (необходимо ли для такого определения обязательное наличие диплома о высшем образовании?) и образованности (подтверждается ли она жизненным опытом – буквально числом прожитых лет или каким-либо иным способом?). Студенты отмечали отсутствие критериев для оценивания результатов образования/образованности, но тем не менее возвращались к экономическому показателю, отмечая влияние обсуждаемых явлений на качество жизни, ее комфорт и финансовое благополучие: «не думаю, что только диплом говорит об образовании или образованности, нет объективной системы оценок знаний»; «если человек получил хорошее образование, то его экономические возможности заметно повышаются».

Участники исследования соотношение образования и образованности рассматривали и как теоретическую проблему, и как практическую. В первом случае оценивали ее как возможность обсудить различные аспекты такого соотношения, например, моральный («в теории, возможно, и есть в этом смысл, например, если нужно обратиться к моральному выбору в поведении, в жизни, в принятии решений»), во втором – как вариант «проверки» жизненной стратегии на адекватность и состоятельность: «если мы видим, такое соотношение, значит, есть убеждение в том, что мы на верном пути по жизни».

С другой стороны, студенты сопоставляли образование и образованность также и с точки зрения привития знаний, и в этом вопросе пришли к единому убеждению относительно того, что оба явления напрямую имеют отношение к конкретным знаниям. Также шла речь о формировании ценностных установок в результате такого соотношения: «образование – это только начальный путь, нужно и дальше развиваться, стремиться к ценностям, которые сделают тебя лучше».

О значении образованности для развития профессиональных качеств личности и последующей профессиональной деятельности после окончания вуза студенты рассуждали, затрагивая тему «разрыва» между образованием и образованностью. В основном их представления касались того, что образования вполне «должно» хватить для выполнения профессиональных компетенций, однако для символического обмена этого может оказаться явно недостаточно, поэтому важно «стремиться» к образованности. «Разрыв» объяснялся как разрыв в символическом обмене и был связан, например, с уровнем оплаты труда («будет у меня хоть два или три вузовских диплома, но это не значит, что я буду получать больше»), с недостижением представляемого уровня жизни («образованность дает надежду на лучшую жизнь, но не факт, что так будет») и т.д.

Обсуждение

Проблема соотношения образования и образованности воспринимается студентами российских вузов как в прагматическом ключе с точки зрения «пользы» обоих явлений в повседневной и профессиональной жизнедеятельности субъекта, так и в ценностно-нормативном аспекте. И в первом, и во втором случаях участники эмпирического исследования отмечали дискуссионный характер в понимании обсуждаемых явлений, подчеркивали неоднозначность их смыслового содержания и, как следствие, определенные сложности в достижимости/результативности/значимости.

В сложившемся научном дискурсе, затрагивающем тематику соотношения образования и образованности, как было показано в настоящей статье, преобладает агентностный подход, допускающий смену идентичностей субъектов в результате получения образования

(«инструментальная» идентичность – возможность воспользоваться доступом к знаниям как инструменту достижения конкретной индивидуальной или коллективной цели) и достижения образованности («ценностная» идентичность – формирование человеческого капитала, состоящего в учености, интеллектуальности и других особенностях ценностного мира субъекта). Речь идет о смене идентичностей в силу того, что в классическом понимании соотношения образования и образованности преобладает ракурс оценивания развития и совершенствования личности («ценностного бытия»), в то время как в современных интерпретациях такого соотношения явно выделяется «достижительный» поворот – субъект должен достичь определенного состояния образования и образованности, например, для повышения своего социального статуса и т.д. «Достижительный» характер соотношения исследуемых явлений также неоднократно подчеркивался студентами вузов – «достичь успеха, получив образование», «устроиться лучше в жизни, получив диплом о высшем образовании». Вместе с тем в полной мере не удалось обнаружить смену идентичностей субъектов так, как это утверждалось в рамках существующего агентностного подхода. Скорее всего нужно вести речь о некотором уточнении взглядов молодых людей относительно соотношения образования и образования в части ценностно-смысловой определенности. Если смена идентичностей может быть обусловлена «потребительским» отношением субъекта к образованию, а образованность оцениваться с точки зрения получения экономических дивидендов в течение всей жизни, то студенты российских вузов только отчасти демонстрируют такое положение дел. Они безусловно допускают прагматизацию образовательных интересов, связанную не только с получением знаний, но и с получением диплома как свидетельства о повышении своего социального положения, но также признают, что каждый человек «должен быть образованным для собственного саморазвития и для развития общества».

Смена идентичностей, связанная с образованием/образованностью, может также рассматриваться в границах агентностного подхода как вариант поиска человеком лучшего для него выбора – в профессии, в финансовом обеспечении, в повышении своего интеллектуализма и т.д. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что

участники исследования – студенты российских вузов – идентифицируют образование, получаемое в высшем учебном заведении, одновременно и как достаточный, и как не достаточный способ выбора жизненной траектории или стратегии, имея в виду при этом, что человеку открыты и иные возможности получения знаний на различных курсах или посредством самообразования. С другой стороны, как раз в этом направлении, как полагают информанты, необходимо учитывать соотношение образования/образованности, поскольку в нем видится возможность «переоценки» образовательного опыта в течение длительного периода и в результате профессиональной и иной деятельности. Так, студенты высказывают мнения о том, что степень образования может быть измерена разными способами, включая формализованный – получение диплома об образовании, а уровень образованности подлежит преимущественно «жизненным оценкам», однако, как отмечалось, в их соотношении можно увидеть взаимодополнительность: если человеку не будет доставать необходимых знаний, он способен их будет приобрести дополнительно, одновременно это будет способствовать его образованности. Такая стратегия оценивается участниками исследования как наиболее «продуктивная» для осознания необходимости в соотношении образования и образованности.

Смена идентичностей может усугубить символический обмен, о котором, в частности, К. Эванс пишет как о способе субъектов осознать важность не просто получения знаний в высшей школе, но и трансляции знаний, обмена опытом, и в целом открытия новых возможностей для обмена наиболее адекватными жизненными стратегиями, например, в сфере труда или межличностных отношений (Evans 2002: 69). Традиционный путь символического обмена в сфере образования – передача знаний от учителя ученику – признается учеными не всегда достаточным в силу «стертости» коммуникации, где прямое общение заменено коммуницированием в различных мессенджерах и гаджетах. Поэтому предлагается сделать акцент на повышении доступности к образовательным ресурсам и знаниям при помощи цифровых, электронных, социально-инженерных средств (Sánchez Fajardo 2024; Pickus, Reuben 2010; и др.). Участники нашего исследования видят символический обмен как раз в соотношении об-

разования и образованности – такой подход следует назвать нетривиальным и выходящим за границы агентности. По сути, информанты склонны полагать, что скорее не в смене идентичностей, как об этом пишут представители агентностного подхода, заключается разрыв символического обмена, а в том, что целеполагание субъектов различается на стадиях получения образования и формирования ценностно-смыслового «комплекса» образованности. Студенты, принимавшие участие в фокус-группах, обращали внимание на то, что индивид всегда стремится к получению необходимых знаний в течение всей своей жизни, однако образование дает достаточно быстрый результат – например, трудоустройство сразу по окончании вуза и получении соответствующего диплома, в то время как образованность имеет долгосрочный эффект, способный проявиться в отсроченное время. Поэтому востребованность образования с точки зрения «инструментальной», а, возможно, и утилитарной идентичности, заметно возрастает для молодого человека. Таким образом, разрыв в символическом обмене видится обучающимся в том, что возникает своеобразный «лаг» между образованием и образованностью в части их востребованности и актуализации в конкретный период и для решения конкретных жизненных задач.

Важным моментом в соотношении образования и образованности информантам видится возможность выбора ценностных ориентаций и закрепления их в повседневной жизнедеятельности. По мысли Н. Пикуса и Дж. Рейбена, образование подготавливает или направляет субъекта к должному моральному выбору, но сам этот выбор осуществляется индивидами в рамках их индивидуальной образованности, отмеряемой ценностными ориентациями (Pickus, Reuben 2010: 80-82). Студенты российских вузов отмечали в ходе дискуссии то обстоятельство, что образование дает им право выбора профессии, знаний и умений, с ней согласуемых, однако это выбор «традиционный», «предполагаемый», «необходимый, но не судьбоносный», главный же выбор в жизни («моральный выбор») человек может сделать на основе своей образованности, т.к. «она более основательна», «основана на главных ценностях». С этой точки зрения студенты готовы были выстроить свои собственные иерархии ценностных ориентаций, разделенные в два «кластера» – ориентации, возникающие в процессе получения высшего образования, и ориентации, связанные

с образованностью. Отнеся к первой группе, например, трудолюбие и желание совершенствовать навыки, а ко второй – решительность, ответственность и другие ориентации, студенты по-прежнему склонны разделять инструментальные и терминальные ценности. Достижение их соотношений так или иначе согласуется с «моральным выбором» в пользу традиционных ценностных структур. Таким образом, в соотношении образования и образованности им видится цель справедливого и «правильного» выбора жизненной стратегии и своего будущего.

Между тем критическое отношение к исследуемой проблеме, в частности, обнаружилось в не всегда возможном, с точки зрения студентов, «продолжении» образования образованностью в силу переориентации интересов и потребностей субъекта в течение жизни или более короткого жизненного отрезка. Так, информанты склонны считать, что и школьник уже считается образованным, если его знаний достаточно для получения хороших отметок на уроках, точно так же и маргинал может считаться человеком с ученостью и острым умом в случаях решения повседневных сложных для него задач по выживанию в современном мире. Критический отклик заключался в идеализации реальности в самой постановке вопроса о соотношении образования и образованности, с чем студенты не всегда готовы согласиться. Например, они видели в таком соотношении идеальную модель жизни или функционирования социальных институтов и допускали, что в практическом обиходе в таком соотношении нет большого смысла. Такой взгляд объясним с позиции смены агентностей – «инструментальная» агентность предопределяет отношение пользы и практичности к образованию и образованности. Между тем по выражению некоторых авторов «современный студент не находится в состоянии поиска новых моделей или способов доступа к образовательным ресурсам, они полностью открыты для него – только протяни к ним руку» (Dweck, Molden 2017: 140). Однако несколько иная ситуация с образованностью – даже если человек захочет к ней протянуть руку, у него может не получиться достичь желаемого. Так или иначе обнаруживается преобладающая тенденция выбора обучающимися образовательных и жизненных стратегий, в том числе связанных с накоплением человеческого капитала, в чем не последнюю роль играет соотношение образования и образованности.

Выводы

В настоящей статье были получены следующие теоретические результаты, позволяющие понять значимость выявления различных аспектов в соотношении образования и образованности для обучающихся. При дискуссионности содержательных интерпретаций образования (обнаруживается преимущественно институциональный аспект) и образованности (как направление целеполагания субъекта) некоторый консенсус в таких трактовках может быть достигнут в плане соотношения исследуемых явлений. В ракурсе используемого для этой цели т.н. агентного подхода при таком соотношении «примиряются» базовые потребности и интересы обучающихся в вузах (например, конкретные знания и практические навыки профессиональной деятельности) и жизненные стратегии, ориентированные на компетентность не только в вопросах труда, но и в любых жизненных ситуациях и повседневных практиках, а, следовательно, связанные непосредственно с «эффектами» образованности. В таком развороте констатируется смена агентностей, например, «инструментальная» (или рационально-прагматическая), связанная с периодом получения образования в вузе, на «ценностно-смысловую» (возможно, «интеллектуализированную»), когда человек осмысливает свои возможности для саморазвития и самосовершенствования.

В ходе проведенного эмпирического исследования были получены ответы на основные вопросы, сформулированные во введении. Во-первых, определяя особенности ценностей и норм, составляющих содержание образования и образованности, студенты российских вузов достаточно четко соотносили указанные явления с группами инструментальных (образование) и терминальных (образованность) ценностей и норм. Данное обстоятельство подкрепляло в целом отмечаемую некоторыми исследователями смену агентностей в системе образования/образованности. Вместе с тем участники фокус-групп склонны были считать, что точкой пересечения приведенных ценностных структур может быть признан символический обмен, например, знаний на денежное поощрение, а интеллектуальных способностей на получение более высокой должности или повышение социального статуса и т.д.

Во-вторых, было выявлено, что в представлениях студентов об образовании и образованности преобладает прагматический вектор – в оценках нередко встречаются выражения «ради пользы», «для дела» и другие, однако сохраняется дифференциация на уровне ценностно-нормативной определенности: образование рассматривается как своего рода начальный этап формирования ценностных структур (как известно, в традиционном понимании образование выступает заметным фактором социализации личности), а образованность как продолженный или результативный. Следует подчеркнуть, что участники исследования не всегда готовы были провести четкие границы между рассматриваемыми явлениями, подменяли одно понятие другим, но в целом преобладающим ракурсом их идентификации оставался «достижительный»: стремление к получению образования → достижение образованности.

В-третьих, оценивалась необходимость учитывать соотношение образования и образованности в аспектах привития знаний в процессе обучения в вузе, формирования ценностных установок обучающихся. В этом плане студенты подчеркивали значение такого исследовательского поворота для более объективных оценок уровня развития личности, его компетентности в профессиональной деятельности, эрудированности, аналитического склада ума и определенного типа мышления (например, социального). В таком соотношении им также видится возможность «структурирования» кластеров ценностных ориентаций с преобладанием инструментальных на уровне получения высшего образования и терминальных – в «состоянии» образованности. Критический момент в отзывах информантов был связан с возможной излишней идеализацией соотношения двух рассматриваемых явлений: и образование, и образованность, с одной стороны, соответствуют интересам и потребностям человека, с другой стороны, характеризуют степень его включенности/исключенности в социальные и социокультурные изменения и процессы (трудовая деятельность, профессионализация, построение карьеры и жизненной стратегии и т.д.). Поэтому отмечалось, что моделирование различных вариантов такого соотношения без привязки к конкретным жизненным обстоятельствам и событиям в значительной степени уподобляется идеальной конструкции, не всегда имеющей связь с реальным положением дел.

Наконец, в-четвертых, обсуждая роль образованности в профессиональной деятельности индивида после окончания вуза, информанты были сосредоточены на «инструментальных» характеристиках оцениваемого явления – образованность помогает подтверждать знания и навыки, полученные в вузе, их совершенствовать, оттачивать в течение всей профессиональной работы, что становится неотъемлемым элементом формирующегося жизненного опыта. Таким образом, студенты определили образованность как возможность выбора такой жизненной стратегии, которая позволит им добиться успешности в труде. Критический момент был связан информантами с возможной ограниченностью такого выбора – образованность заставляет индивида анализировать ситуации с моральной точки зрения и пересматривать жизненные стратегии в соответствии с таким принципом, что не всегда выгодно для человека, например, в финансовом, деловом плане.

Как я полагаю, оценки соотношения образования и образованности студентами российских вузов могут стать отправной точкой не только для теоретизирования на этот счет в междисциплинарном научном пространстве педагогики, психологии, социологии и других областей науки, но и для принятия практических решений в развитии образования как института и формировании образованности человека как ценностно-смыслового комплекса, обеспечивающего непрерывную работу индивида над саморазвитием своих интеллектуальных, компетентностных и иных навыков в течение всей жизни.

Список источников

Афонин А.А., Шапошникова Т.Л., Романова М.Л. Математическое моделирование факторов риска недостаточной образованности // Научные труды КубГТУ. 2014. № 4. С. 399-408.

Богадельников А.В. Образованность или интеллигентность? // Новости медицины и фармации. 2010. № 340. С. 27-33.

Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8-31.

Валицкая А. П., Никифорова А. А., Преображенская К. В. Европейская образованность: феномен, миф, проект? // Актуальные вопросы культуры, искусства, образования. 2023. № 1. С. 79-90. DOI: 10.32340/2949-2912-2023-1-79-90.

Гадзаова Л.П. Гуманистическая ценность образования и консолидирующая роль образованности в обществе // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 5-2(44). С. 65-70.

Гаязов А. С. Феномен образованности, или На пути от человека типа «Уме недозрелый, плод недолгой науки» к человеку типа *Vir eruditus* // Высшее образование сегодня. 2018. № 4. С. 11-13. DOI: 10.25586/RNU.NET.18.04.P.11

Голубчиков С.Н. Образование или мнимая образованность? // Вестник экономического образования в России. 2015. Т. 3. № 77. С. 22-25.

Грехнев В.С. Ценностные основания образования и образованности людей // Философия и общество. 2010. № 3. С. 40-55.

Денисенкова Н.Н. Развитие российского государства и его безопасность зависят от образованности его граждан и элиты // Проблемы безопасности российского общества. 2012. № 1-2. С. 61-70.

Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А. Общая культура, образованность, эрудиция: где мы теперь? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 129-133. DOI: 10.26140/anip-2020-0904-0027

Попов Е.А., Бугазов А.Х. Образованность как ценностно-смысловой комплекс человека // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2019. № 11. С. 78-84.

Токарева С.Б. Траектории развития образования: от 1960-х к 2000-м // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2021. Т. 25. № 4. С. 656-667. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

Фокина В.Н., Слива А.В. Модель и алгоритм расчета образованности работника // Инновации в образовании. 2013. № 6. С. 86-100.

Bikse V., Rivža B., Latvian I.B. Competitiveness and quality of higher education: graduates' evaluation // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2013. Т. 15. №. 2. P. 52-66.

Borgohain S. Commercialization of Education system: A critical analysis // International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS). 2016. Vol. 1(12). P. 71-76.

Byers T., Imms W., Hartnell-Young E. Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment // Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol. 58. P. 156-166. DOI:10.1016/j.stueduc.2018.07.004

Chan B. Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2021. № 25(4). P. 613-625. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-613-625

De Freitas Langrafe T. et al. A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions // The Bottom Line. 2020. T. 33. №. 4. P. 297-313. DOI:10.1108/BL-03-2020-0021

Drummond I., Nixon I., Wiltshire J. Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice // Quality assurance in education. 1998. T. 6. №. 1. P. 19-27.

Dweck C.S., Molden D.C. Their impact on competence motivation and acquisition // Handbook of competence and motivation: Theory and application. T. 2. New York, London: The guilford press, 2017. P. 135-154.

Heinz W.R. Youth Transitions in an Age of Uncertainty // Furlong A. (Ed.) Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas. London; New York: Routledge, 2009. P. 90-122.

Hitlin S., Elder G. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency // Sociological Theory. 2007. Vol. 25. №. 2. P. 170-191. DOI:10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x

Houston D. Rethinking quality and improvement in higher education // Quality Assurance in Education. 2008. T. 16. №. 1. P. 61-79.

Ellis A.K., Cogan J.J., Howey K.R. Introduction to foundations of education (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall, 1991. 181 p.

Evans K. Taking Control of Their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany // Journal of Youth Studies. 2002. Vol. 5. №. 3. P. 66-79.

Gabriel B.F.C., Valente R., Dias-de-Oliveira J.A., Neto V.F.S., De Andrade-Campos A.G.D.O. A model for the effective engagement of all stakeholders in engineering education and its pilot implementation // European Journal of Engineering Education, 2018. Vol. 43(6). P. 950-966. DOI: 10.1080/03043797.2018.1479375

Giroux H.A., McLaren P.L. Schooling, cultural politics, and the struggle for democracy // Giroux H.A., McLaren P.L. (Eds.) Critical pedagogy, state, and cultural struggle. New York: State University of New York, 1989. P. 50-78.

Kay J., Dunne E., Hutchinson J. Rethinking the values of higher education—students as change agents // Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). 2010. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/4151199.pdf> (дата обращения 12.12.2024).

Matthews K.E., Garratt C., Macdonald D. The higher education landscape: Trends and implication. Discussion Paper. Brisbane: The University of Queensland, 2018. 10 p.

Morgan W.J. What is a Philosophy of Education? // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2021. № 25(4). P. 565-573. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-565-573

Pickus N., Reuben J.A. Debating moral education: Rethinking the role of the modern university. Durham: Duke University Press, 2010. 368 p.

Sánchez Fajardo H.H. The split between quality of education and quality education: a research problem in higher education // International Journal of Human Sciences Research. 2024. № 4(32). P. 2-14. DOI:10.22533/at.ed.5584322428101

Talebian A., Salavati S. The Role of Philosophical Mindset in Educational Innovation Adoption // European Journal of Education Studies. 2016. Vol. 2. P. 17-26. DOI:10.5281/zenodo.167608

Tam M. Measuring quality and performance in higher education // Quality in higher Education. 2001. T. 7. №. 1. P. 47-54.

Vincent-Lancrin S. Building future scenarios for universities and higher education: an international approach // Prospects of Higher Education. 2007. Vol. 13. P. 3-27.

Whitley R. The Intellectual and Social Organization of the Sciences. Oxford: Oxford University Press, 1984. 201 p.

Yu D. The Role of for-profit Leadership Styles in Creating Shared Values // Leadership Studies: Capstone Project Papers. 2019. № 58. URL: <https://digital.sandiego.edu/solesmalscap/58> (дата обращения 16.11.2024).

The ratio of education and education in the views of students of Russian universities

Evgeniy A. Popov – Dr. Sci. (Philosophy), Professor of the Department of Sociology and Conflictology. Altai State University, Barnaul, Russia.

E-mail: popov.eug@yandex.ru

Abstract. The subject of the article is the relationship between education and education in the representations of students of higher educational institutions. The final results are presented based on two focus groups, each of which involved nine informants. The purpose of the study is to show that students see both rational and pragmatic meaning and value-normative specifics in the relationship between education and education. At the same time, informants evaluate and characterize education and education in terms of their achievability, as well as from the standpoint of value certainty – «instrumental» in the case of education and «intellectualized» when it comes to education. Based on the theoretical approach to the typology of agency in the human education system, a change of identities caused by attitudes towards the phenomena under study is recorded in students' perceptions. Thus, it is shown that education initially presupposes a cognitive type of identity, but students perceive education as an opportunity to obtain not only knowledge, but actually a diploma of higher education without efforts to acquire knowledge and without active involvement in the educational process. On the other hand, education contributes to the «compensation of lost knowledge» and appears as an important value-semantic structure of symbolic exchange, when knowledge and skills are «exchanged» for a better position, financial well-being, promotion, etc. At the same time, in the minds of students, the change of identities associated with the relationship between education and education does not look like a critical moment in getting an education and achieving education.

Keywords: education, education, agency, identity, symbolic exchange, values and norms.

References

- Chan, B. (2021) Interrogating Values of Adult Education Practice in Hong Kong. *Bulletin of the RUDN University. Series: Philosophy*. № 25(4). P. 613-625. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-613-625
- Ellis, A.K., Cogan, J.J., Howey, K.R. (1991) *Introduction to foundations of education (3rd ed.)*. New Jersey, Prentice Hall. 181 p.
- Giroux, H.A., McLaren, P.L. (1989) Schooling, cultural politics, and the struggle for democracy. In: Giroux H.A., McLaren P.L. (Eds.) *Critical pedagogy, state, and cultural struggle*. New York, State University of New York. P. 50-78.
- Fokina, V.N., Sliva, A.V. (2013) A model and algorithm for calculating an employee's education. *Innovations in education*. No. 6, P. 86-100.
- Gadzaova, L.P. (2014) The humanistic value of education and the consolidating role of education in society. *European Journal of Social Sciences*. No. 5-2(44). P. 65-70.
- Morgan, W.J. (2021) What is a Philosophy of Education? *Bulletin of the RUDN University. Series: Philosophy*. No. 25(4). P. 565-573. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-565-573
- Talebian, A., Salavati, S. (2016) The Role of Philosophical Mindset in Educational Innovation Adoption. *European Journal of Education Studies*. 2016. Vol. 2. P. 17-26. DOI: 10.5281/zenodo.167608
- Yu, D. (2019) The Role of for-profit Leadership Styles in Creating Shared Values. *Leadership Studies: Capstone Project Papers*. No. 58. Available at: <https://digital.sandiego.edu/solesmalscap/58> (accessed 16.11.2024).
- Borgohain, S. (2016) Commercialization of Education system: A critical analysis. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS)*. Vol. 1(12). P. 71-76.
- Dweck, C.S., Molden, D.C. (2017) Their impact on competence motivation and acquisition. In: *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. T. 2. New York, London, The Guilford Press. P. 135-154.
- Hitlin, S., Elder, G. (2007) Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*. Vol. 25. No. 2. P. 170-191. DOI: 10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x

Evans, K. (2002) Taking Control of Their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*. Vol. 5. No. 3. P. 66-79.

Heinz, W.R. (2009) Youth Transitions in an Age of Uncertainty. In: Furlong A. (Ed.) *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. London; New York, Routledge. P. 90-122.

Vincent-Lancrin, S. (2007) Building future scenarios for universities and higher education: an international approach. *Prospects of Higher Education*. Vol. 13. P. 3-27.

Sánchez Fajardo, H.H. (2024) The split between quality of education and quality education: a research problem in higher education. *International Journal of Human Sciences Research*. No. 4(32). P. 2-14. DOI: 10.22533/at.ed.5584322428101

Bikse, V., Rivža, B., Latvian, I.B. (2013) Competitiveness and quality of higher education: graduates' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. T. 15. No. 2. P. 52-66.

Tokareva, S.B. (2021) Trajectories of education development: from the 1960s to the 2000s. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Philosophy*. Vol. 25. No. 4. P. 656-667. DOI: 10.22363/2313-2302-2021-25-4-656-667

Denisenkova, N.N. (2012) The development of the Russian state and its security depend on the education of its citizens and elite. *Security problems of Russian society*. No. 1-2. P. 61-70.

Pickus, N., Reuben, J.A. (2010) *Debating moral education: Rethinking the role of the modern university*. Durham, Duke University Press. 368 p.

Houston, D. (2008) Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*. T. 16. No. 1. P. 61-79.

Popov, E.A., Bugazov, A.H. (2019) Education as a value-semantic complex of a person. *Sociology in the modern world: science, education, creativity*. No. 11. P. 78-84.

Gayazov, A.S. (2018) The phenomenon of education, or On the way from a person like "The mind is immature, the fruit of short-lived science" to a person like Vir eruditus. *Higher education today*. No. 4. P. 11-13. DOI: 10.25586/NU.HET.18.04.P.11

Golubchikov, S.N. (2015) Education or imaginary education? *Bulletin of Economic Education in Russia*. Vol. 3. No. 77. P. 22-25.

- Bogadelnikov, A.V. (2010) Education or intelligence? *News of medicine and pharmacy*. No. 340. P. 27-33.
- Valitskaya, A.P., Nikiforova, A.A., Preobrazhenskaya, K.V. (2023) European education: phenomenon, myth, project? *Current issues of culture, art, and education*. No. 1. P. 79-90. DOI: 10.32340/2949-2912-2023-1-79-90
- Zubarev, V.F., Bondarev, G.A. (2020) General culture, education, erudition: where are we now? *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. Vol. 9. No. 4(33). P. 129-133. DOI: 10.26140/anip-2020-0904-0027
- Matthews, K.E., Garratt, C., Macdonald, D. (2018) *The higher education landscape: Trends and implication. Discussion Paper*. Brisbane, The University of Queensland. 10 p.
- Gabriel, B.F.C., Valente, R., Dias-de-Oliveira, J.A., Neto, V.F.S., De Andrade-Campos, A.G.D.O. (2018) A model for the effective engagement of all stakeholders in engineering education and its pilot implementation. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 43(6). P. 950-966. DOI: 10.1080/03043797.2018.1479375
- Byers, T., Imms, W., Hartnell-Young, E. (2018) Evaluating teacher and student spatial transition from a traditional classroom to an innovative learning environment. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 58. P. 156-166. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.07.004
- Bourdieu, P. (1996) University doxa and creativity: against scholastic divisions. In: *Socio-Logos'96. Almanac of the Russian-French Center for Sociological Research of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences*. Moscow, Socio-Logos. P. 8-31.
- Whitley, R. (1984) *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*. Oxford, Oxford University Press. 201 p.
- Tam, M. (2001) Measuring quality and performance in higher education. *Quality in higher Education*. T. 7. No. 1. P. 47-54.
- Drummond, I., Nixon, I., Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality assurance in education*. T. 6. No. 1. P. 19-27.
- Grekhnev, V.S. (2010) The value foundations of education and people's education. *Philosophy and society*. No. 3. P. 40-55.
- Afonin, A.A., Shaposhnikova, T.L., Romanova, M.L. (2014) Mathematical modeling of risk factors for insufficient education. *Scientific works of KubSTU*. 2014. No. 4. P. 399-408.

Kay, J., Dunne, E., Hutchinson, J. (2010) Rethinking the values of higher education—students as change agents. *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/4151199.pdf> (accessed 12.12.2024)

De Freitas Langrafe, T. et al. (2020) A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions. *The Bottom Line*. Т. 33. No. 4. P. 297-313. DOI: 10.1108/BL-03-2020-0021

Статъа поступила 15.11.2025
Принята к публикации 17.07.2026