

Г.Е. Зборовский

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ КАК ЗНАНИЕВАЯ ОСНОВА НЕЛИНЕЙНОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показываются отличия нелинейной модели высшего образования от линейной. Доказывается, что кризис отечественного высшего образования связан именно с его линейной моделью, подверженной авторитарному давлению властных структур и ограничивающей возможности основных образовательных общностей высшей школы. Научно-образовательное знание рассматривается как когнитивная основа нелинейной модели высшего образования. Дается трактовка научно-образовательного знания как особого типа знания и его соотношения с образовательным знанием. Аргументируется, что нелинейная модель высшего образования включает в себя последовательность смены образовательного знания научно-образовательным знанием. Первое как вид знания доминирует на начальной ступени высшего образования, второе – научно-образовательное знание – становится доминантой процесса подготовки специалиста на последующих этапах его формирования. Подчеркивается, что такие изменения должны отражаться и в индивидуальных образовательных траекториях студентов, и в профессиональных траекториях взаимодействующих с ними педагогов.

Выявляется необходимость изменения мотивации студентов на качественно иную с помощью нового типа знания – научно-образовательного, которое способно выступить инструментом реального и эффективного взаимодействия основных образовательных общностей в вузе. Утверждается, что суть решения проблемы создания и активного использования научно-образовательного знания – в «строительстве» «знаниевого» моста, который предназначен соединять непосредственных субъектов этого знания. Показывается, что, в отличие от образовательного знания, которое позволяет различать тех, кто его создает и кто потребляет, в научно-образовательном знании такая постановка вопроса теряет свой смысл. Создатели и потребители – одни и те же субъекты, они же – представители обеих образовательных общностей. Следовательно, научно-образовательное знание выступает как соединительный механизм, скрепляющий образовательные общности.

Ключевые слова: *высшее образование, линейная модель высшего образования, нелинейная модель высшего образования, научно-образовательное знание, образовательное знание.*

Развитие высшего образования в России ставит в повестку дня разработку и практическую реализацию новых теоретических подходов, которые могли бы позволить по-новому увидеть его перспективы. Одним из таких подходов является создание нелинейной модели высшего образования как альтернативы доминирующей сегодня его линейной модели [1].

Любая модель высшего образования, в том числе нелинейная, характеризуется наличием своего «фундамента» в виде некоторой совокупности (взаимосвязи) основ (оснований). Мы можем отнести к ним профессионально-образовательные [2], научные, коммуникативные, этические, управленческие и другие основы. Среди них видное место принадлежит знаниевой осно-

© Зборовский Г.Е., 2016

Зборовский Гарольд Ефимович – д-р филос. наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», e-mail.ru: garoldzborovsky@gmail.com.

ве, без которой вряд ли допустимо характеризовать нелинейную модель высшего образования как определенную теоретическую и практическую систему. Речь идет об особом типе знания, которое составляет начинку, содержание высшего образования. Мы определяем этот вид знания как научно-образовательное. Анализ знаниевой основы нелинейной модели высшего образования и является целью данной статьи.

Однако прежде чем рассматривать научно-образовательное знание и в целом знаниевую основу нелинейной модели высшего образования, нужно остановиться на характеристике самой этой модели и показать природу (причину) ее появления.

Системный, всеобщий, социетальный кризис, охвативший в последние годы все наше общество, не мог не затронуть и сферу высшего образования. Тем более что происходившие и происходящие в ней по сей день, начиная с XXI века, процессы реформирования, модернизации, оптимизации не привели и не приводят к достижению поставленных целей. Не успев завершиться позитивным результатом, каждый из этих процессов тут же сменяется другим, что вызывает в обществе глубокое разочарование.

Уровень недовольства тем, что происходит в российской системе высшего образования, высок среди всех слоев общества. Это показывают результаты многочисленных социологических исследований. Респонденты отмечают низкое качество знаний студентов, слабое владение выпускниками вузов необходимыми компетенциями, существенное снижение финансирования образовательных организаций и научно-педагогического персонала в них. Многих опрошенных не устраивает процесс оптимизации, проявляющийся в объединении, а то и просто в ликвидации ряда вузов и филиалов, сокращении численности преподавателей и студентов и другое. Это далеко не полный перечень того, что вызывает у всех образовательных общностей, у подавляющего большинства населения чувство глубокой внутренней неудовлетворенности тем, что происходит в высшем образовании страны [3, 4].

К сказанному следует добавить низкую эффективность его взаимодействия с экономикой, наукой, культурой и соответствующего влияния на них. У значительной части студентов нет интереса к знаниям, научной деятельности. Потребность в высшем образовании подменяется потребностью в получении диплома о нем. Традиционное, пусть и с рядом обновлений, высшее образование продолжает свой путь по накатанной линейной колее и плохо представляет себе, что значит сойти с нее в сторону нелинейной модели развития [5].

Решительные попытки трансформировать систему высшего образования в России начались с повсеместного внедрения ЕГЭ и подписания в 2003 году Болонской декларации, что означало признание необходимости перехода на двухступенчатую систему подготовки по образовательным программам бака-

лавриата и магистратуры и выполнения иных требований Болонского процесса. Решения о подобном реформировании высшего образования были приняты вопреки мнению подавляющего большинства научно-педагогической общественности, многие из представителей которой и сейчас не согласны с ними [6].

Обнаружилось, что традиционная, линейная модель высшего образования, подверженная авторитарным воздействиям властных структур, принципиально не изменилась от этих новаций. По-прежнему происходящее в высшем образовании насаждается путем давления сверху; как и раньше, систему управления им на всех трех уровнях (мегауровень – кремлевская администрация, правительство, парламент; макроуровень – Министерство образования и науки РФ, микроуровень – вузы) не интересуют мнения образовательных общностей.

Образовательная политика, являющаяся прерогативой управления высшей школой, преследует в качестве главной цели выполнение заданных показателей. Их достижение становится самоцелью конкретных вузов. Это особенно хорошо видно в зеркале того громадного внимания, которое уделяется отчетности и авторитарно-бюрократическим методам управления, пронизывающим всю вертикаль власти в высшем образовании. Реальная же деятельность образовательных общностей и особенно их взаимодействие уходят на задний план.

Между тем именно они и являются основными субъектами высшего образования, требующими постоянного внимания – и практического, и научного. Давно назрела необходимость изучения содержания процессов, разворачивающихся в образовании, через исследование изменения стратегий и траекторий поведения, потребностей, интересов, ценностных ориентаций, ожиданий основных образовательных общностей и их взаимодействий. Работы такой направленности, причем выполненные на высоком уровне, в отечественной социологии есть [7–9]. Но они касаются только молодежи (учащейся и работающей) и совершенно не затрагивают педагогических, в том числе научно-педагогических, вузовских работников, переживающих крайне сложное время своей деятельности.

Следует еще учесть резко возрастающую их учебную нагрузку (до 900–1000 часов в год так называемой «контактной» работы – еще один неологизм, придуманный чиновниками от высшего образования). Становится понятным, что у научно-педагогических работников вуза не остается ни времени, ни физических возможностей для целенаправленной, спокойной работы со студентами, для выполнения совместных научных исследований, для формирования у вузовской молодежи необходимых компетенций, ценностных ориентаций и соответствующей им мотивации.

Мы убеждены, что господствующая сегодня линейная модель высшего образования в России – это путь без будущего, без перспективы. В рамках этой модели не учитывается мнение основных субъектов образовательного

процесса в вузах, продолжает деградировать высшее образование в регионах, оно «скукоживается» подобно шагреновой коже в связи с тем, что государство усиливает практику сокращения финансирования высшего образования, вынуждая тем самым вузы искать пути дальнейшей коммерциализации образовательной деятельности. Давление властных структур на высшее образование нарастает, способствуя усилению напряжения в вузах и заставляя последние постоянно шараяться в поисках сколько-нибудь удовлетворительных путей выживания в условиях крайней неопределенности и в стране, и в системе высшего образования. Его линейная модель превращается в тупиковую. Выход из такой ситуации вряд ли возможен в рамках традиционного пути функционирования этой системы. Обязательным условием устойчивого, стабильного развития высшего образования в будущем является его переход к нелинейной модели.

В рамках нелинейной модели высшее образование сохраняет ту же цель, которая стоит и перед традиционным высшим образованием. Это – подготовка дипломированных специалистов (бакалавров, магистров, аспирантов) для различных сфер общественной жизни. Однако отличия между моделями состоят в том, как их готовить. Мы коснемся лишь некоторых из них, связанных с предметом данной статьи – научно-образовательным знанием как знамиевой основы нелинейной модели высшего образования.

Поскольку в дальнейшем анализе термин «научно-образовательное знание» будет неоднократно фигурировать, прежде чем будет раскрыто содержание этого понятия, считаем необходимым сразу привести его самое общее авторское понимание. *Научно-образовательное знание – это вид знания, возникающий на «стыке» научного и учебного (образовательного) знания, создаваемый в процессе взаимодействия между его основными субъектами – научным работником (ученым, преподавателем) и студентом и возникающий в ходе исследования научной (научно-практической) проблемы, поиске путей ее решения и получении научно обоснованного результата.*

Отметим в качестве исходного тезиса, что для линейной модели высшего образования наличие научно-образовательного знания как доминирующего типа знания не является характерным в подавляющем большинстве вузов, а в них – среди преподавателей и студентов. Косвенным подтверждением справедливости этого суждения является установленный в ходе многочисленных исследований социальный факт низкого уровня мотивации студентов на учебу и реальное образование [10, с. 37; 11, с. 314]. При доминировании научно-образовательного знания сама по себе такая ситуация была бы просто невозможной. Потребность в научно-образовательном знании, ориентация на него по определению несовместимы с низким уровнем мотивации на образовательную деятельность. Причина этой несовместимости состоит в смысле этого знания, базирующемся на глубоком внутреннем интересе студента

и преподавателя к тесному соединению образовательной деятельности с научным процессом.

Нелинейная модель направлена на выстраивание нового типа отношений как внутри системы высшего образования, так и между ею и теми социальными партнерами, которые пользуются результатами ее деятельности. Внутрисистемные изменения касаются в первую очередь отношений и взаимодействий между образовательными общностями педагогов, студентов, управленцев в вузах [12]. Здесь важен поиск сердцевины, ядра, скрепы этих отношений, содержательной начинкой которых должно стать научно-образовательное знание. Именно оно может выступить как когнитивная основа нелинейной модели высшего образования на уровне конкретных образовательных организаций.

Говоря о внешнем аспекте нелинейной модели высшего образования, отметим ее направленность на формирование новых отношений с социальными партнерами, имеющих преимущественно горизонтальный (сетевой), а не вертикальный характер. Поэтому традиционно понимаемых потребителей услуг образовательных организаций правильнее было бы рассматривать в качестве их социальных партнеров, так или иначе, прямо или косвенно участвующих в процессе создания научно-образовательного знания путем «заказа» на решение тех или иных собственных проблем и готовых оказывать помощь в этом деле.

Рассматривая опору нелинейной модели высшего образования, мы полагаем, что это, прежде всего, ее ресурсы, которые могут быть охарактеризованы как основы рассматриваемой модели. В качестве ресурсов мы выделяем, во-первых, две основные, связанные между собой, образовательные общности (студенчество и научно-педагогическое сообщество), во-вторых, виды и качества научной, профессионально-педагогической, коммуникативной, управленческой и иной деятельности, благодаря которым становится возможным осуществлять связь и взаимодействие между этими общностями.

Одним из таких ресурсов, имеющих когнитивный характер, является особый тип знания, которое мы определили как научно-образовательное. В чем причины его актуальности сегодня? На наш взгляд, их несколько. Начнем с того, что доля людей, стремящихся к самостоятельному производству нового знания, становится все более тонкой и незначительной, а потребность в них растет.

Связано это с тем, что создание (производство) нового знания, занятие наукой становится невероятно трудоемкой деятельностью, требующей большого напряжения сил и колоссальной внутренней отдачи. Известный американский психолог Дж. Брунер пишет, что «у современной молодежи понятие “наука” часто связывается в сознании с чем-то сложным, холодным и бездушным». В связи с этим он говорит о том, что «важно не только знакомить

молодежь с готовыми результатами науки, но и показывать, что сама наука является важнейшим полем деятельности человеческого духа, существенным элементом человеческой культуры» [13, с. 61].

В плане сказанного понятно, что гораздо легче воспользоваться в жизни научным и культурным знанием, созданным другими людьми, чем самим участвовать в его производстве. Однако интерес к научно-образовательному знанию вызван не только данным обстоятельством, но и важностью использования именно этого знания для профессионального выбора, становления, роста, успешной адаптации к конкретным сферам социальной реальности, самореализации и др.

По существу в самом факте такого интереса находит свое отражение наличие разных познавательных стратегий, которыми пользуются люди, точнее, группы людей (в рамках разных социальных общностей). Одни из этих стратегий имеют преимущественно интерпретационный, другие – преимущественно объясняющий характер. Для научно-образовательного знания студентов существенны и те, и другие. Все зависит от характера и направленности интересующих их проблем. Главное же состоит в необходимости исследовательского поиска, который несет в себе как научную, так и образовательную составляющую.

Базой для научно-образовательного знания выступает образовательное знание (см. подробнее о нем: [11]). Научно-образовательное знание «надстраивается» над ним, усложняет и даже качественно видоизменяет характер и содержание образовательного знания. Цитированный выше Дж. Брунер справедливо отмечал: «...любые внешне сложные формы знания могут быть преобразованы таким образом, чтобы стать логическим продолжением тех форм знания, которыми человек овладел уже раньше, сделав их для себя простыми и понятными» [13, с. 71]. Поэтому, прежде чем говорить о научно-образовательном знании, коснемся трактовки образовательного знания.

Категория «образовательное знание», как явствует из ее этимологической характеристики, предполагает наличие двух взаимосвязанных терминов-понятий – образования и знания. Связь их определяется, в самом первом приближении, единством образования и знания, предполагающим рассмотрение первого как формы, второго – как ее содержания. Мы трактуем образовательное знание как особый вид знания, составляющий содержание любого образовательного процесса, независимо от форм его организации, учебных заведений, уровня получаемого в них образования, его субъектов. Этот вид знания призван, с одной стороны, транслировать достижения науки и культуры от их творцов пользователям (потребителям) знания, с другой – конструировать, создавать, производить новое знание на основе уже имеющегося.

Образовательное знание нельзя представить ни как научно специализированное, ни как обыденно-житейское. Знание, которое транслирует педагог

(учебник, Интернет, телевидение и др.) и интериоризирует студент, не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого его «упрощения», редукции, адаптации. В то же время оно содержит в себе черты обыденного, доступного знания и, что особенно важно, соответствующего ему языка, с помощью которого образовательное знание транслируется. Для того чтобы приобрести необходимый статус особого вида знания, стать усвоенным, «интернализированным», оно должно «совмещать» содержательные стороны, черты, элементы, языки научного, культурного и повседневного знания.

Следовательно, под образовательным знанием можно понимать знание, «разделяемое» педагогами (учебниками, Интернетом и др.) и студентами в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. В этом смысле мы можем говорить, что само образовательное знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и обыденным знанием, понимается как совокупность, а еще лучше как система, взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых четких, понятных, конкретных, доказательных утверждений.

Важнейшей характеристикой образовательного знания является его доступность. Но оно должно отвечать и целому ряду других условий: быть достоверным, обоснованным, доказательным, полезным, результативным, интересным, мотивирующим на активность познавательного процесса и реальных действий, обладающих кумулятивным эффектом. При необходимости этот ряд может быть пополнен и иными качествами и свойствами.

Понятие образовательного знания имеет значение для анализа процесса обучения и самообразования. Освоение этого вида знания является предпосылкой становления стратегий образовательной и самообразовательной деятельности: формирования потребностей, интересов, ценностей, целей образования и самообразования, обретения студентом умений, навыков учиться самостоятельно, складывания стереотипов, привычек, повседневных практик этих видов деятельности.

Структура образовательного знания существенно отличается от структуры научного знания, с одной стороны, повседневного знания – с другой. Научное знание в образовательном знании воспроизводится далеко не всей гаммой и палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Передается лишь внешняя канва и то, что доступно сознанию, не «замутненному» сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблем, поиском путей их решения и т.д. Поэтому от научного знания образовательному достаются лишь некоторые результаты, выводы, общие положения.

Но не следует думать, что образовательное знание возникает только лишь под давлением «сверху», вследствие необходимости трансформации достижений науки и культуры в плоскость их усвоения в рамках повседневного знания. Не меньшую роль в развитии образовательного знания играют

потребности «снизу», т.е. тех его субъектов, чей повседневный образ жизни испытывает постоянную нужду в этом знании.

Говоря о месте образовательного знания в интервале между научным и повседневным знанием, мы гораздо больше представляем себе то общее, что связывает его с научным знанием, чем то, что характеризует отношения образовательного и повседневного знания. По-видимому, это происходит оттого, что природа образовательного знания ближе к научному, чем к повседневному знанию.

Итак, корни образовательного знания находятся в плоскости научного знания. Предназначение образовательного знания – трансформировать научное знание, доставлять его из недоступной зоны в зону досягаемости, делать достоянием студентов, проявляющих интерес к занятиям наукой. С другой стороны, научное знание может быть освоено студентом только тогда, когда оно выступает в единстве с образовательным как доступным и достигаемым знанием.

Отсюда следует, что при нелинейной модели высшего образования важно понимать последовательность смены образовательного знания научно-образовательным знанием. Первое как вид знания доминирует на начальной ступени высшего образования, второе – научно-образовательное знание – становится доминантой процесса подготовки специалиста на последующих этапах его формирования. Такие изменения должны отражаться и в индивидуальных образовательных траекториях студентов, и в профессиональных траекториях взаимодействующих с ними педагогов.

Основной характерной особенностью научно-образовательного знания является его поисковый характер. Видение научной (научно-практической) проблемы, понимание ее значения, представление о том, какие результаты должны быть получены в ходе ее решения, выявление путей и средств для достижения цели – все это важные этапы получения научно-образовательного знания в процессе совместной поисковой деятельности представителей обеих образовательных общностей.

Разумеется, существует специфика научно-образовательного знания в естественных, технических, гуманитарных дисциплинах. В одних доминирует научно-теоретический, в других – научно-практический вектор. Но важно, чтобы в любом случае создания и освоения этого знания его характер определялся бы совместным научным творчеством студента и преподавателя. Именно оно способно рождать подлинный интерес к учебе, реальную мотивацию к научно-образовательной деятельности, которая может стать (в определенных условиях) лейтмотивом дальнейшей жизни выпускника вуза.

В таком совместном творчестве состоит одно из важных условий перехода к нелинейной модели высшего образования. Именно по этой причине основой для тесной связи индивидуальных образовательных траекторий студентов и профессиональных траекторий работающих с ними педагогов явля-

ется, по нашему мнению, научно-образовательное знание. Главное состоит в том, чтобы определенным образом соединить эти траектории и заинтересовать обе общности – студентов и их педагогов – в создании единого, представляющего особое значение для обеих общностей, научно-образовательного знания.

Отсюда следует необходимость установления нового типа взаимодействий между образовательными общностями студентов и преподавателей, предполагающих, прежде всего, использование связи между их индивидуальными образовательными и профессиональными траекториями. Новый уровень развития и взаимодействия образовательных общностей в вузах должен базироваться на принципах открытости, ответственности, взаимной заинтересованности.

Значительную роль в этом «объединительном» процессе могут и должны сыграть представители общности управленцев – работников ректоратов, институтов, деканатов, кафедр вузов. Нелинейность высшего образования достигается, прежде всего, в этом его компоненте – взаимодействии основных образовательных общностей, составляющих «ядро» системы высшего образования. Но для этого нужны условия – организационные, финансовые, профессионально-педагогические, научно-технические и иные. Главным среди них нам представляется наличие высококвалифицированных преподавателей, способных к созданию совместно со студентами научно-образовательного знания.

Формируемое научно-образовательное знание превращается в интеллектуальный капитал вузов. Его субъектами становятся в первую очередь взаимодействующие в процессе совместной научно-образовательной деятельности студенты и преподаватели. Но в зависимости от характера и содержания этой деятельности в создании научно-образовательного знания могут участвовать представители науки, бизнеса, производства.

В связи с этим должен меняться характер механизмов, обеспечивающих отношения и взаимодействия вузов с их социальными партнерами. Эти механизмы и выступают регуляторами связи системы высшего образования и рынка труда в регионе. Они базируются на договорных отношениях вузов с социальными партнерами, основанных на гибкой подготовке будущих специалистов с учетом их индивидуальных образовательных траекторий в рамках существующих и своевременно изменяющихся образовательных программ. Поэтому нелинейная модель высшего образования включает в себя в качестве важного составного элемента создание таких образовательных программ, которые, с одной стороны, базируются на государственных образовательных (сейчас еще и профессиональных) стандартах, с другой – максимально учитывают специфические требования социального партнера – работодателя. В этом смысле они могут заметно отличаться от существующих

программ массовой подготовки. Немаловажное значение в таких программах должно иметь создание научно-образовательного знания.

Внимание к научно-образовательному знанию, превращение его в господствующий тип знания в системе высшего образования, цементирующий формирование новых отношений и взаимодействий между образовательными общностями, способно стать важным фактором трансформаций на пути появления нелинейной модели высшего образования. Одна из важнейших задач научно-образовательного знания – преодолеть потребительское отношение к образовательному процессу.

Дело в том, что сам процесс приобретения образовательного знания заметно изменяется в последние годы в сторону не только облегчения труда по овладению этим знанием, но и его самого. Когда студенты не хотят читать солидные учебники и монографии, а предпочитают им конспекты лекций, своего рода «дайджесты», найденные в Интернете своеобразные симулякры серьезных работ, – это шаг в названном направлении. По существу, речь идет о редукции образовательного знания, доходящей до крайне примитивистских форм, что является его дисфункцией. Таких студентов становится все больше, что обнаруживается в их снижающейся мотивации на получение образовательного знания.

Отсюда и появляется необходимость изменения такой мотивации на качественно иную с помощью нового типа знания – научно-образовательного, которое способно выступить инструментом реального и эффективного взаимодействия основных образовательных общностей в вузе. Суть решения проблемы создания и активного использования научно-образовательного знания – в «строительстве» «знаниевого» моста. Он предназначен соединять непосредственных субъектов этого знания. В отличие от образовательного знания, которое позволяет различать тех, кто его создает и кто потребляет, в научно-образовательном знании такая постановка вопроса теряет свой смысл. Создатели и потребители – одни и те же субъекты, они же – представители обеих образовательных общностей. Это знание в силу своих когнитивных особенностей может возникать лишь в процессе их (общностей) взаимодействия. Следовательно, научно-образовательное знание выступает как соединительный механизм, скрепляющий образовательные общности.

Конечно, в таком процессе могут иметь место разные уровни активности этих общностей, и данное обстоятельство требует своего учета при более детальном рассмотрении проблемы. Но мы сейчас не раскрываем ее, поскольку задача формулируется пока лишь в самом общем, постановочном виде. Иначе мы бы вышли на необходимость строительства следующего «знаниевого» моста – между теоретико-концептуальным уровнем решения проблемы и конкретной практической ситуацией этого решения, тем более что студентов всегда интересует вопрос о пользе теоретического знания для решения конкретных практических задач.

Нелинейную модель высшего образования нельзя выстроить, не учитывая процесса взаимодействия образовательных общностей, основанного на индивидуальных образовательных траекториях студентов и профессиональных траекториях преподавателей. Пересечение этих траекторий возможно на определенной основе. Ею является, по нашему мнению, научно-образовательное знание. Выше говорилось о том, что, с одной стороны, процесс его создания имеет двусторонний характер, с другой – есть разный уровень активности этих двух сторон – преподавателей и студентов. Педагогическая активность в этом двуединстве по определению должна быть выше, поскольку научное начало взаимодействия представлено в первую очередь научно-педагогическим сообществом, пробуждением интереса с его стороны к этому виду знания у студентов и как отклик на эту активность – готовностью последних принять участие в этом процессе.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

Список литературы

1. Колесников В.А., Полюшкевич О.А. Высшее образование в нелинейном обществе // Современные исследования социальных проблем: [электронный научный журнал]. – 2012. – № 12 (20). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-nelineynom-obschestve> (дата обращения: 25.05.2016).
2. Васильев Л.И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. – 2013. – № 7. – С. 3–16.
3. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 73–82.
4. Серякова С.Б., Красинская Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22–30.
5. Красова Е.Ю., Черникова Г.В., Гудович И.С. Противоречия и перспективы новой модели образования в современной России // Вестник Воронежского государственного университета. История. Политология. Социология. – 2014. – № 4. – С. 85–89.
6. Балацкий Е.В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2014. – № 4 (24). – С. 111–140.
7. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. – 592 с.

8. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие / Центр социального прогнозирования и маркетинга. – М., 2014. – 548 с.

9. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований) / Центр социального прогнозирования и маркетинга. – М., 2014. – 560 с.

10. Гудков Л.Д. Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. – 2009. – № 2. – С. 8–37.

11. Зборовский Г.Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность / Гуманитарный университет. – Екатеринбург, 2013. – 484 с.

12. Участие в управлении университетом / отв. ред. О. Бычкова. – СПб.: Норма, 2016. – 120 с.

13. Брунер Дж. Культура образования. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.

References

1. Kolesnikov V.A., Poliushkevich O.A. Vysshee obrazovanie v nelineinom obshchestve [Higher education in the nonlinear society]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem*, 2012, no. 12 (20) (electronic journal). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-nelineynom-obshchestve> (accessed 25 May 2016).

2. Vasil'ev L.I. Sravnitel'nyi analiz sushchnosti i struktury traditsionnogo i nelineinogo obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Comparative analysis of the nature and structure of traditional and non-linear educational process in higher school]. *Obrazovanie i nauka*, 2013, no. 7, pp. 3–16.

3. Krasinskaia L.F. Modernizatsiia, optimizatsiia, biurokratizatsiia... Chto ozhidaet vysshuii shkolu zavtra? [Modernization, optimization, bureaucracy ... What's in store for higher school tomorrow?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 4, pp. 73–82.

4. Seriakova S.B., Krasinskaia L.F. Reforma vysshego obrazovaniia glazami prepodavatelei: rezul'taty issledovaniia [Reform of higher education through the eyes of teachers: research findings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 11, pp. 22–30.

5. Krasova E.Iu., Chernikova G.V., Gudovich I.S. Protivorechiia i perspektivy novoi modeli obrazovaniia v sovremennoi Rossii [Contradictions and prospects for a new model of education in modern Russia]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Istorii. Politologii. Sotsiologii*, 2014, no. 4, pp. 85–89.

6. Balatskii E.V. Sindrom aritmii reform v sisteme vysshego obrazovaniia [Arrhythmia syndrome of higher education reforms]. *Zhurnal Novoi ekonomicheskoi assotsiatsii*, 2014, no. 4 (24), pp. 111–140.

7. Gorshkov M.K., Sheregi F.E. Molodezh' Rossii: sotsiologicheskii portret [Youth of Russia: sociological portrait]. Moscow, TsSPiM Publ., 2010. 592 p.

8. Konstantinovskii D.L., Voznesenskaia E.D., Cherednichenko G.A. Molodezh' Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: obrazovanie, trud, sotsial'noe samochuvstvie [Russian youth at the turn of XX–XXI centuries: education, employment, social well-being]. Moscow, TsSPiM Publ., 2014. 548 p.

9. Cherednichenko G.A. Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii rossiiskoi molodezhi (na materialakh sotsiologicheskikh issledovani) [Educational and professional trajectories of Russian youth]. Moscow, TsSPiM Publ., 2014. 560 p.

10. Gudkov L.D. Usloviia vosproizvodstva sovetskogo cheloveka [Terms of the Soviet human reproduction]. *Vestnik obshchestvennogo mneniia*, 2009, no. 2, pp. 8–37.

11. Zborovskii G.E. Znanie i obrazovanie v sotsiologii: teoriia i real'nost' [Knowledge and education in Sociology: theory and reality]. Ekaterinburg, Gumanitarnyi universitet Publ., 2013. 484 p.

12. Uchastie v upravlenii universitetom [Participation in university management]. Ed. by O. Bychkova. Saint-Petersburg, Norma Publ., 2016. 120 p.

13. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniia [The culture of education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2006. 223 p.

Получено 03.06.2016

G.E. Zborovsky

SCIENTIFIC-EDUCATIONAL KNOWLEDGE AS A COGNITIVE BASIS OF NON-LINEAR HIGHER EDUCATION MODEL

The article demonstrates the differences between the nonlinear and linear models of higher education. It is proved that the crisis of the national higher education is largely associated with its linear model, subjected to power structures enforcement and limiting the capabilities of the basic higher educational communities. Scientific and educational knowledge is seen as a cognitive basis of nonlinear higher educational models. Scientific and educational knowledge is interpreted as a special type of knowledge and its relationship to educational knowledge is considered. It is argued that a nonlinear model of higher education includes a consistent change from educational to scientific and educational knowledge. The first type of knowledge dominates the initial stage of higher education, whereas the second scientific-educational knowledge becomes the dominant process of professional training at the subsequent stages of its formation. It is emphasized that such changes should be reflected in the individual educational trajectories of students, as well as in professional trajectories of teachers interacting with them. The paper reveals the need to completely reconsider students' motivation through the new scientific and educational type of knowledge, which is able to act as a real and effective cooperation tool of the main educational communities at the University. It is claimed that the solution to the problem of creation and active use of scientific-educational knowledge lies in "constructing the cognitive bridge", aimed at combining its subjects. The study demonstrates that, unlike educational knowledge, which makes it possible to distinguish between its creators and consumers, scientific and educational knowledge acts as the connecting mechanism that binds the educational community, treating the two subjects as the representatives of both educational communities.

Keywords: *higher education, linear model of higher education, non-linear model of higher education, scientific-educational knowledge, educational knowledge.*

Zborovsky Garold Efimovich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor of Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, e-mail: garoldzborovsky@gmail.com.