

Самыгин Сергей Иванович
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
г.Ростов-на-Дону, Российская Федерация
darya.maksimovich@gmail.com

Реформирование высшей школы: отказ от традиций классического образования

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки реформирования университетов в связи с комплексом культурных, социальных и экономических изменений. Отмечается кризис модели классического университета. Основное внимание уделяется проблеме реформирования российских университетов в постсоветский период.

Ключевые слова: образование; кризис; модернизация; онлайн-образование; университет; личность; профессионализм; академическая мобильность

Samygin Sergei Ivanovich
Rostov state economic university,
Rostov-on-Don, Russian Federation
darya.maksimovich@gmail.com

Higher school reform: refusal from classical education traditions

Abstract. The article deals with the prerequisites for reforming universities in connection with a complex of cultural, social and economic changes. The crisis of classical university model is noted. The main attention is paid to the problem of reforming Russian universities in the post-Soviet period.

Keywords: education; crisis; modernization; online education; university; personality; professionalism; academic mobility

Кризис высшего образования в России – это общеизвестный факт, едва ли требующий какого-то подтверждения. С этим связаны непрерывные попытки его реформирования, ставшие особенно интенсивными в постсоветский период. Общий вектор реформ задавался извне – российское образование надлежало привести к западным стандартам, однако сами стандарты западного высшего образования на исходе XX века оказались под вопросом, что было связано с целым рядом объективных процессов культурного, экономического и политического характера.

К разряду культурных процессов следует отнести размывание мировоззренческого и ценностного фундамента классического университетского образования – его так называемой Гумбольдтовской модели. Вера в Просвещение, рациональность и силу разума, а вместе с тем и преклонение перед научным знанием, рассматриваемым как благая преобразующая общество и человека сила, оказалась ослабленной – не только в результате постмодернистской критики, как часто считают, но по причине противоречивого хода истории XX века, продемонстрировавшего амбивалентность научного знания и технического прогресса. Прогрессистские идеалы,

также связанные с идеологией Просвещения, больше не кажутся очевидными. Развитие научного знания, как естественного, так и гуманитарного, сопровождающееся все большей специализацией, ведет к исчезновению целостного восприятия мира, анализ самой науки демонстрировал парадоксальный её характер, научное знание перестало восприниматься как свидетельство об абсолютной истине.

Переосмысленным оказались также представления о «культуре», формируемой и воспроизводимой классическими университетами. Как отмечает Б. Ридингс, традиционная апелляция к идее культуры сменяется апелляцией к идее «совершенства» (excellence). При этом само понятие культуры, по Ридингсу, сформировано, во многом, самими классическими университетами [Ридингс, 2010]. Таким образом, современные университеты меняются, утрачивая свои классические черты, поскольку меняется представление о культуре.

В частности, это связано с кризисом национальных государств, с возникновением которых было связано развитие классических университетов – они, во многом, формировали национальную культуру, которая становилась основой национальной идентичности и главной интегрирующей силой в национальных сообществах модерна [Касьянов, Ковалев, Самыгин, 2017: 17–20]. В глобализованном мире национальные идентичности и национальные культуры размываются, сами национальные государства находятся в кризисе. Современные университеты также глобализируются – они стараются привлекать учащихся и преподавателей из разных стран мира, в таких условиях строить обучение вокруг идеи национальной культуры и формирования национальной культурной элиты не имеет смысла. Университеты все больше подчиняются логике коммерческой эффективности, востребованности образования и экономической отдачи от научных исследований. Руководство университетов начинает действовать по образцу менеджмента коммерческих организаций, с которым не слишком стыкуются университетские традиции и особая этика, формируемая «университетским сообществом». Требования эффективности и коммерческой отдачи ставят под вопрос судьбу многих гуманитарных наук в рамках современных университетов. Их изучение не сулит высокого материального благосостояния и обретения прочного статуса, а открытия в этих областях не способны принести прибыль. В связи с этим осуществляются попытки изменить методы преподавания этих наук, модифицировать сами гуманитарные дисциплины, чтобы сделать их более «практическими», что размывает их фундаментальный характер.

Реформирование высшего образования на исходе XX – в начале XXI вв. – процесс с открытым результатом, на данный момент нет какой-то единой универсальной модели университета, которая была признана как единственно верная, как нет и единой программы реформ. Кроме того, в каждой стране существует своя специфическая ситуация, в которой реализуются общие тенденции размывания классической модели.

Динамика российской системы высшего образования определяется следующими основными факторами: общемировыми процессами, меняющими образовательные

ценности и технологи в связи с глобальной логикой культурного, политического и экономического развития, динамикой самого российского общества в постсоветский период, совершенствованием информационных и коммуникационных технологий, стратегий государственного регулирования образования [Vaskov, Rezvanov, Kasyanov, 2018: 134–140]. Многие проблемы российского высшего образования являются не только российскими – в частности, ценностный и мировоззренческий кризис, разрушение модели классического университетского образования, сложившейся в эпоху модерна, коммерциализация высшего образования, вытесняющая антропологическую составляющую образовательного процесса, и др.

Кризис российского высшего образования характеризуется, в первую очередь, снижением качества образования, отмечаемым как преподавателями, так и студентами. Снижение качества образования, в свою очередь, является следствием целого ряда процессов, имеющих как универсальные, так и чисто российские предпосылки [Любецкий, Шевченко, Самыгин, 2016: 86–90].

Усиление менеджерского и – одновременно – государственного бюрократического контроля над российской образовательной системой является одной из причин кризиса высшего образования. Образованию навязываются совершенно внешние и не свойственные ему критерии оценки качества обучения и определения его целей, среди которых доминирует коммерческая успешность того или иного образовательного учреждения и механическая количественная оценка продуктивности преподавательского состава, что ведет к росту имитационной публикационной активности, размывающей внятные критерии качества научных работ.

Так называемая балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов не стала ничем, кроме как пустой формальностью, никак не связанной с академической мобильностью подавляющего большинства студентов, которые не имеют возможности перемещаться из вуза в вуз даже в России, не говоря уже о посещении занятий в зарубежных вузах.

Механическое внедрение в российских условиях системы «бакалавриат-магистратура» привело всего лишь к урезанию образовательных программ специалитета для бакалавров. Сочетание магистратуры с аспирантурой, то есть с началом собственно научной деятельности, до сих пор не имеет внятного смысла, молодые специалисты вынуждены защищать две диссертации вместо одной, при том, что посвящены они, чаще всего, одной и той же теме [Тупицына, 2006].

Разрыв преемственности между бакалавриатом и магистратурой и возможность учиться в магистратуре по специальности иной, чем полученная в бакалавриате, приводит к тому, что к научной деятельности приступают люди, не имеющие элементарной базовой подготовки. В результате преподаватели вынуждены воспроизводить программы бакалавриата для магистрантов, не имеющих профильной подготовки, а те учащиеся, которые уже прослушали подобные курсы, не получают необходимых им знаний, но прослушивают то, что им уже известно.

Разговоры об индивидуализации образовательных траекторий и курсах по выбору в большинстве российских вузов по-прежнему остаются только разговорами.

«Курсы по выбору» часто выбираются не студентами, но руководством факультетов, при этом главную роль играет количественный подход, и формирование небольших групп действительно заинтересованных в изучении специальных курсов студентов не представляется возможным, поскольку это не выгодно руководству университетов. Принудительно зачисляемые на те или иные «курсы по выбору» студенты не имеют к ним, как правило, ни малейшего интереса, прохождение этих курсов представляет собой пустую трату времени – как студентов, так и преподавателей. Ни о каком качественном обучении в таких условиях говорить невозможно [Верецагина, Самыгин, Имгрунт, 2016: 52–67].

Составляющая львиную долю учебного времени студента так называемая самостоятельная работа существует, как правило, только на бумаге. На деле уменьшение объема аудиторной работы приводит только к тому, что студент получает меньше полезной информации, преподаватель не успевает рассмотреть необходимые темы в адекватном объеме.

Самостоятельная работа, на результаты проверки которой преподавателям не выделяется никакого времени, либо не осуществляется студентами вообще, либо сводится к поспешному написанию эссе и рефератов на основе случайно найденных в интернете материалов. И хорошо, если написанию, а не копированию.

Все это ведет к снижению качества образования и депрофессионализации. Но проблема депрофессионализации усугубляется и состоянием рынка труда и характером нынешней экономики в целом [Кочетов 2004].

Одним из факторов, усиливающим кризис современного высшего образования стали, как ни странно, новые информационные технологии.

С одной стороны, компьютеризация предоставляет новые возможности для обучения, практически неограниченный доступ к информации, развитие новых визуальных и интерактивных обучающих технологий. Однако фетишизация новых технологий приносит больше вреда, чем пользы [Гафиатулина, Рачипа, Самыгин, 2018: 23–27]. То, что может быть подспорьем в обучении, превращается в самоцель. Это хорошо заметно на примере онлайн-обучения.

Некоторые энтузиасты этого обучения мечтают о том, что оно полностью заменит традиционный формат, а это позволит якобы сделать образование более доступным и более дешевым, поможет сократить расходы на оплату труда преподавателей (благодаря сокращению кадров) [Кочетов, 2013], обеспечит доступ к обучающим материалам лучших университетов и т. д. Однако на деле все обстоит по-другому.

Во-первых, следует отметить, что высшее образование – это не просто передача определенной информации и получение диплома. Получение высшего образования – это глубокая личностная вовлеченность в учебную и научную деятельность, это дискуссии, конкуренция и сотрудничество – то есть выработка определенных социальных навыков, это возможность делиться опытом и завязывать контакты, которые, возможно, потом будут играть определяющую роль в профессиональной карьере. Все эти социальные аспекты образования при онлайн-

обучении утрачиваются. Не говоря уже о том, что некоторые аспекты профессионального опыта вообще невозможно передать дистанционно.

Онлайн-обучение имеет значительные психологические издержки [Gafiatulina, 2017: 66–75]. Об этих издержках впервые стали говорить после того, как в результате эпидемии Covid-19 учебные заведения разного уровня были вынуждены полностью перейти на онлайн-обучение [Rosenberg, 2020]. Многие преподаватели жалуются на повышенную утомляемость, на то, что занятия онлайн отнимают больше сил, чем обычное взаимодействие с аудиторией. Тому есть несколько вполне объективных причин.

Режим онлайн обостряет социальную тревожность и вызывает когнитивные и психологические проблемы. Онлайн-режим не является естественным для человеческой коммуникации, он не дает возможность считывать невербальные сигналы, которые обычно её сопровождают и являются важным показателем реакции собеседников. «Живая» аудитория своим поведением демонстрирует интерес или скуку, готовность к обсуждению или желание от него уклониться, доброжелательность или враждебность, одобрение коммуникатора или, напротив, его неприятие – и все это имеет значения для проведения занятия. В онлайн-режиме все эти аспекты взаимодействия утрачиваются. Лектор оказывается лишен обратной связи – поэтому онлайн-занятия часто сопровождаются навязчивыми просьбами: «ставьте лайки, ставьте плюсы, покажите, что вам интересно» и т. д. Все это является объективной необходимостью в условиях невозможности наблюдать за непосредственной реакцией слушателей, но реально заменить живое общение не может. Но реально занятие – всегда взаимодействие, и для успешного обучения аудитория не менее важна, чем лектор. Онлайн-обучение практически уничтожает аудиторию как живое целое, оставляя преподавателя в пустоте, коммуникация оказывается не диалогом, а монологом, причем монологом, адресованным в пустое пространство.

Опыт занятия, проводимого онлайн, ощущается участниками как длительный процесс постоянного «смотрения глаза в глаза» – что вызывает нервное напряжение и даже психологическое опустошение, ведь в реальной жизни и реальном общении люди прямо смотрят друг на друга не так уж часто, они постоянно отводят глаза. Люди лишь изредка прямо смотрят друг на друга – и только в определенных ситуациях.

Нельзя недооценивать и технические неполадки, которые постоянно возникают даже при нынешнем техническом совершенстве средств коммуникации.

Онлайн-образование уничтожает важнейший компонент образовательного процесса – личность. Личность преподавателя и личность студента. Трансляция информации, которой и является по сути онлайн-обучение, не может считаться заменой образования. Неудивительно, что элитные учебные заведения разного уровня – не только вузы, но и школы, стараются сопротивляться экспансии онлайн-образования, как и масштабному введению компьютерных технологий в учебный процесс.

Библиографический список

Верещагина А. В., Самыгин С. И., Имгрунт С. И. Интеллектуальная безопасность России в условиях кризиса научно-образовательной сферы и роста социального неравенства // Гуманитарий Юга России. 2016. № 2. С. 52–65.

Гафиатулина Н. Х., Рачина А. В., Самыгин С. И. Информационная сетевая среда как фактор влияния на социальное здоровье российской студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 1. С. 23–27.

Касьянов В. В., Ковалев В. В., Самыгин С. И. Университетов не должно быть много: классический университет в структуре реформируемой системы высшего образования России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 2. С. 17–20.

Кочетов А. Н. Занятость специалистов: феномен невостребованности: Историко-социологический аспект. Саратов, 2013. 256 с.

Кочетов А. Н. Рост образования и депрофессионализация населения на рынке труда // Материалы II Всероссийского социологического конгресса. Российское общество и социология в XXI веке. М., 2004.

Любецкий Н. П., Шевченко А. М., Самыгин С. И. Интеллектуальный потенциал студенчества в современной России как стратегический приоритет государственной молодежной политики РФ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 10. С. 86–90.

Ридингс Б. Университет в руинах. М. : Изд. ВШЭ, 2010. 304 с.

Тупицына И. Н. Болонский процесс и специфика российской действительности [Электронный ресурс] // Российская коммуникативная ассоциация: [веб-сайт]. URL: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/t/tupitsina.shtml (дата обращения: 20. 04. 2020).

Gafiatulina N. Kh. Social health and perception of risks by students living in southern Russian regions (based on sociological questioning data obtained in Rostov-on-Don). Health Risk Analysis / N. Kh. Gafiatulina, L. V. Tarasenko, S. I. Samygin, S. Yu. Eliseeva. 2017. № 4. С. 66–75.

Rosenberg S. Another pandemic woe: Zoom fatigue [Электронный ресурс] // AXIOS: [веб-сайт]. URL: https://www.axios.com/zoom-fatigue-coronavirus-teleconferencing-f5c0ce17-483f-4c71-9a7d-f023d7e7a45b.html?fbclid=IwAR3i4m-8Suw0JQ8Hv83xCVFC8d-OuaHGLmzmvGix9ckna_t2Kcm2rnWS-D0 (дата обращения: 20. 04. 2020).

Vaskov M., Rezvanov A., Kasyanov V., et al., Value orientations of russian youth in the system of managing the moral security of society // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2018. № 2. С. 134–140.