

# КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:

ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ  
И ПУТИ РАЗВИТИЯ

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

ISBN 978-5-904316-89-6



9 785904 423896



КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:  
ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ**

Под общей редакцией  
кандидата педагогических наук Д.С. Ткач

Краснодар  
Парабеллум  
2014

УДК 378.1  
ББК 74.04  
К 476

Авторский коллектив:  
*Д.С. Ткач (рук.), О.А. Гомцяи, А.А. Остапенко,  
Т.А. Хагуров, А.А. Щипкова*

Научный редактор – кандидат педагогических наук  
*Д.С. Ткач*

Научный консультант – доктор педагогических наук  
*В.П. Бедерханова*

Ответственный редактор – доктор педагогических наук  
*А.А. Остапенко*

Рецензенты:

*А.А. Хагуров, доктор социологических наук, профессор  
В.Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор*

**К-476** Классический университет: вызовы времени и пути развития / Под научн. ред. Д.С. Ткач. Краснодар: Парабеллум, 2014. 164 с. 500 экз.

ISBN 978-5-904423-89-6

Как повлияли на развитие классических университетов в России переход на Болонскую систему, компетентностный подход, новые стандарты образования и превращение высшего образования в образовательную услугу? Каковы дальнейшие возможные пути развития классических университетов в условиях этих образовательных реформ? Этим вопросам посвящена предлагаемая читателю коллективная монография. Книга адресована управленцам системы образования, аспирантам и магистрантам.

Издание осуществляется при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МД – 6989.2013.6.

УДК 378.1  
ББК 74.04

ISBN 978-5-904423-89-6

© Ткач Д.С., Гомцяи О.А., Остапенко А.А., Хагуров Т.А., Щипкова А.А., 2014

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение. Трансформации в развитии классического университета: взгляд в историю (Д.С. Ткач, А.А. Щипкова).....</b>	<b>6</b>
<b>Глава первая. Миссия классического университета: контент-анализ (О.А. Гомцын, Д.С. Ткач, А.А. Щипкова).....</b>	<b>14</b>
1.1. Методология анализа.....	15
1.2. Университетская миссиология: обретения и потери.....	16
<b>Глава вторая. Реформы высшего образования глазами профессионального сообщества (социологическое исследование 2012 года) (Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко) .....</b>	<b>24</b>
2.0. География и масштаб исследования.....	24
2.1. Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?.....	26
2.2. Что изменилось после превращения образования из служения в услугу?.....	29
2.3. Болонская система: плюсы и минусы двух уровней высшего образования.....	38
2.4. Компетентностный подход вместо знаниевого .....	41
2.5. ФГОСы: от поколения к поколению.....	44
<b>Глава третья. Реформа высшего образования глазами профессионального сообщества: два года спустя (социологическое исследование 2014 года) (Д.С. Ткач, Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко) .....</b>	<b>48</b>
3.0. Общая характеристика исследования .....	48
3.1. Общая ситуация в российском образовании сегодня .....	51
3.2. Динамика качества образования глазами педагогов .....	55

3.3. Работа с «бумагами» .....	65
3.4. Мониторинг эффективности вузов .....	68
<b>Глава четвёртая. Классический университет изнутри (локальное социологическое исследование 2014 года) (О.А. Гомцян, Д.С. Ткач, А.А. Щипкова)..</b>	<b>74</b>
4.0. Общая характеристика исследования .....	74
4.1. Динамика состояния классических университетов .....	74
4.2. Сохранил ли свои отличительные признаки классический университет? .....	76
4.3. Чем занят и что беспокоит университетского профессора? .....	80
<b>Глава пятая. Студенческий аверс высшего образования (Д.С. Ткач, А.А. Щипкова) .....</b>	<b>87</b>
5.1. Цели университетского образования глазами студента .....	88
5.2. Процесс университетского образования: студенческий взгляд .....	94
5.3. Каким хотят видеть студенты университетского преподавателя? .....	97
<b>Глава шестая. Влияние целей образования на социальную динамику (Т.А. Хагуров) .....</b>	<b>100</b>
6.1. Прагматизация как фактор распада .....	100
6.2. Два пространства мотивации .....	102
<b>Глава седьмая. Останется ли классический университет классическим? (А.А. Остапенко, Д.С. Ткач, Т.А. Хагуров) .....</b>	<b>108</b>
7.1. Вузовские симулякры постмодернизма .....	108
7.2. Вызовы эпохи модернизации .....	111
<b>Глава восьмая. Как не потерять традиционное содержание в новых формах? Форсайт-проект (А.А. Остапенко, Д.С. Ткач, Т.А. Хагуров) .....</b>	<b>116</b>
8.1. «Болонское» расслоение вузовской реальности .....	118
8.2. Понятие и модель сопряжённой образовательной системы .....	120

8.3. Модель двухступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат – магистратура» классического университета .....	126
8.4. Модель трёхступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета .....	129
8.5. Подлинная миссия, цели и методологические подходы к образованию в классическом университете .....	133
<b>Вместо заключения. Особенности классического университета как элитарной образовательной организации (А.А. Остапенко, Д.С. Ткач) .....</b>	<b>139</b>
Р.С. ....	143
Библиография .....	145
Приложение .....	148
Сведения об авторах .....	163

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **ТРАНСФОРМАЦИИ В РАЗВИТИИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Идея классического университета сегодня, это зачастую переложение старых, но многими забытых идей представителей классической немецкой философии. Возникнув в проблематике определения универсального знания и путей его достижения, реальный университет во многом отвечал тем принципам, которые были заложены в его основу немецкими идеалистами. Однако сегодня классический университет находится в состоянии неопределенности. С одной стороны, наблюдается декларирование давно забытых принципов и невозможность им соответствовать, с другой – ориентация на культурно-исторические и социально-политические процессы, вследствие чего все взлеты и падения государства в полной мере находят свое отражение во взлетах и падениях университета.

Анализируя публикации о классических университетах, можно проследить две принципиально разные исследовательские позиции. Одни авторы пытаются осмыслить классический университет в его уникальности, выделить актуальные на данном этапе развития принципы, на которых должен основываться классический университет сегодня. Другие авторы утверждают необходимость следования гумбольдтовской модели классического университета, однако предметом исследования выбирают все типы университетов, сводя идею классического университета к идее высшего образования. Расхождение позиций находит свое отражение в различии данных о количестве классических университетов в России. Одни авторы ссылаются на данные Ассоциации классических университетов, согласно которым на сегодняшний день в России существует 43 классических университета. Другие авторы, ссылаются на национальный рейтинг вузов Рос-

сии, составленный международной информационной группой «Интерфакс», согласно которому цифра классических вузов увеличена вдвое и составляет чуть более 90 вузов. Некоторые авторы, рассуждая о классических университетах, приводят общее количество вузов в России, ссылаясь на данные Министерства образования и науки РФ. Вышесказанное свидетельствует о том, что понимание идеи классического университета сегодня очень размыто, что побуждает с одной стороны, к поиску причин потери основополагающих принципов организации классических университетов, с другой – к актуализации принципов, соответствующих современности.

Идея классического университета возникает в период расцвета немецкой классической философии. Немецкие идеалисты (Кант, Шиллер, Шеллинг, Фихте) первыми осмыслили знание и обосновали его социальную функцию. В поле зрения философов попадает не только сугубо теоретические аспекты знания, но и его институционализация, что повлекло за собой решение ряда принципиальных вопросов: диалектика знания и исторической традиции, роль государства в воспитании человечества, роль знания в основах национального государства.

Началом развития идей классического университета эпохи модерна можно считать кантовский Университет Разума. Определяющая роль модели немецкого университета лежит в выделенных Кантом трех уровнях реализации мышления: индивидуальный исследователь, университет и академический мир. Причем основанием немецкой модели выступает уровень индивидуального исследователя, как искателя знаний, способного оспаривать традицию. Именно это положение лежит в основе выделения факультета философии главенствующим другие факультеты, в том числе три высших факультета: теологии, медицины и права. Критическая способность индивидуального исследователя соотносится с автономно-

стью философии, поскольку она выносит суждения самостоятельно и основывается лишь на разуме. Философия ставит под сомнение традиционное знание, нередко основанное на суеверии, тем самым вторгаясь в область знания высших факультетов, критикуя их основания<sup>1</sup>.

Со временем идея разума или идея универсального знания как основа модели классического университета, была трансформирована в идею культуры. Культура, по мнению немецких идеалистов, сочетала в себе единство всех форм знания (*Wissenschaft* – (нем.) наука, исследование) и процесс развития, культивирования характера (*Bildung* – (нем.) образование, возникновение, создание). Именно культуру В.Ф. Гумбольдт ставит в основание классического университета, выделяя исследование и преподавание, отражающие знание и образование. По мнению В.Ф. Гумбольдта, раскрытие идеи культуры и развитие индивида неразделимы. Местом их соединения выступает университет. Согласно Фихте, в рамках идеи культуры, преподавание должно строиться на свободном поиске знаний и описании процесса их приобретения, а не на сообщении фактов, которые можно почерпнуть из книг самостоятельно. Только таким образом возможен синтез образования как процесса индивидуального развития субъекта и открытия нового знания, его интеграции в науку.

В модели В.Ф. Гумбольдта устанавливаются четкие границы государственной власти над университетом: «оно [государство] должно заботиться лишь о богатстве, жизнеспособности и многообразии духовной силы посредством отбора ученых, а также о свободе их деятельности»<sup>2</sup>. Таким образом, университет должен воплощать в себе свободное мышление как стремление к идеалу, а

---

<sup>1</sup> Кант И. Спор факультетов // Собрание сочинений в 6 т. Т. 7. М.: Чоро, 1994.

<sup>2</sup> Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Современные стратегии культурологических исследований: Тр. Ин-та европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 73-74.

не инструмент государственной политики. Университет не приносит государству утилитарную пользу, не производит эффективных государственных слуг. Университет создает субъекта, овладевшего способами мышления, а не содержанием позитивного знания.

В англоязычном мире понимание культуры, лежащей в основе классического университета было значительно трансформировано. Если немецкая модель классического университета долгие годы сохраняла универсальность идеи культуры Гумбольдта, то английская модель в большей степени пошла по пути, намеченному Фихте. Фихте процесс воспитания определял в этнических терминах. Инструментом, с помощью которого в англоязычном мире этничность соотносилась с культурой, выступила национальная литература. Литература заменяет философию как инструмент сохранения этнической идентичности в противовес науке как технологии, предоставляющей собой угрозу в виде индустриализации. С другой стороны, специфика английской модели обусловлена слиянием церкви и государства, которое не позволяет противопоставлять культурное знание церкви, выступающей источником культурного единства. Как следствие, в английской, а затем и в англо-американской модели классического университета духовным центром университета и центром гуманитарных наук выступил факультет национальной литературы. Однако первоначальное главенство факультета философии до сих пор находит отголоски в системе ученых степеней – несмотря на область исследования (исключая теологию, право и медицину), исследователь получает степень доктора философских наук (PhD)<sup>3</sup>.

Специфика английской модели университета нашла свое отражение во многих работах, среди которых наиболее влиятельной по сей день является работа

---

<sup>3</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Высшая школа экономики, 2010. 304 с.

Г.Дж. Ньюмена «Идея университета». В труде Ньюмена прослеживаются параллели с идеями классической немецкой философии, однако есть и существенные отличия. Если кантианская идея разума противопоставлялась традиции, то у Ньюмена традиция и есть основа университета, причем традиция, нашедшая свое воплощение в теологии. Теология выступает хранительницей устоев свободы и просвещения, позволяющих воспитать либеральную личность, опирающуюся на национальные традиции, личность «джентльмена»<sup>4</sup>.

Пересекая Атлантику, английская модель классического университета претерпевает незначительные изменения. В силу исторических условий, возникает конфликт между исторической этничностью, на которую опирается идея культуры, и республиканским волеизъявлением. Этот конфликт снимается трансформацией традиции в канон. В США канон – это традиция, которую таковой считает американский народ, традиция, основанная на народном волеизъявлении. По сути, американский народ выбирает свою собственную историческую этничность путем свободного рационального выбора. В условиях республиканской демократии по другому быть не могло.

Со временем, литературный канон начинает терять свою функцию хранителя национального духа, в параллель с ослабеванием идеи национального государства. Наиболее ярким отражением упадка идеи культуры, основанной на национальной идентичности, выражено в идее культурной грамотности Э.Д. Хирша, которая исчерпывается тем, что должен знать каждый американец и что можно измерить стандартизированными тестами по культурной идентичности<sup>5</sup>. Набор фактов, необходимый каждому американцу, исключает один из ключевых элементов первоначальной идеи культуры, на которой осно-

---

<sup>4</sup> Ньюмен Дж.Г. Идея университета. Минск: БГУ, 2006. 208 с.

<sup>5</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Высшая школа экономики, 2010. 304 с.

ывался классический университет – образование. Классический университет стал «одноруким» – единство науки и преподавания как принцип, утратил свою значимость. Можно утверждать, что с этого момента университет претерпел окончательную трансформацию. Классический университет эпохи модерна превратился в постклассический университет постмодерна.

Трансформация исторически совпала с демографическим процессом, названным Х. Ортегой-и-Гассетом восстанием масс. В 40-60-е гг. массы хлынули за высшим образованием, что привело к необходимости создавать новые университеты. Много новых университетов. Общедоступность высшего образования привела к тому, что классический университет «потерялся» среди множества типов новых университетов.

Идея классического университета в России имела свой особый путь. В России первым университетом, наиболее соответствующим модели В.Ф. Гумбольдта, был Петербургский университет. Переходом от доклассической к классической модели Петербургский университет обязан графу С.С. Уварову. В 1819 г. Уваров внес в Устав университета изменения, отражающие идеи немецких идеалистов, однако не все принципы были заимствованы. После изменений Устава, Петербургскому университету отводилась роль центра развития науки, что позволяло по мнению графа сделать образование более успешным. «Цель университета, – пишет Уваров, – есть образование человека наукою, усовершенствование науки и образование гражданина, достойного служить Отечеству»<sup>6</sup>. Принцип «образование человека наукой» дословно совпадал с гумбольдтовским принципом *Bildung durch Wissenschaft*. Идея свободы преподавания Уварову была не близка, так же, как и идея философского факультета как центра

---

<sup>6</sup> Цит. по: Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 640 с.

«чистой науки». Другим важным отличием является структура факультетов. Вместо привычных Европе факультетов философии, теологии, права и медицины, в Петербургском университете были организованы философско-юридический, историко-филологический и физико-математический факультеты. В целом, основание университета рассматривалось Уваровым не просто как элемент государственной политики, но как часть общественного развития, согласованная с потребностями людей в образовании и научной деятельности. Хотя и нельзя сказать, что гумбольдтовская модель университета была полностью принята, важнейшие принципы университета как центра науки, обучение через науку и единство науки и преподавания, были отражены в новом Уставе<sup>7</sup>.

В дальнейшем, развитие идеи классического университета в России было весьма подорвано реформами Александра I. В частности, было введено получение студентами чинов по табелю о рангах. В результате, получение чина для студента имело гораздо большее значение, чем научная и образовательная деятельность, что в корне подорвало развитие университетов<sup>8</sup>.

В советское время тенденция сближения российских университетов с моделью классических была полностью ликвидирована. Создаваемые в условиях Гражданской войны, научно-исследовательские институты при университетах, к концу 1920-х были переданы в ведомство Академии наук, что подрывает главный принцип гумбольдтовской идеи единства науки и преподавания. Одной из причин отделения науки от университета, был политический мотив – было необходимо отвлечь активных профессоров и ученых от преподавательской деятельности и влияния на студенчество. Советский университет

---

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Муравьева М. Классический университет: традиция или архаика? // Учёный совет. 2010. № 2. С. 20-22.

был ориентирован на воспроизводство трудовых кадров, воспитанных в духе коммунизма. Постепенно среди высших учебных заведений появились новые типы – академии, институты, отраслевые вузы. В современной России эти различия были упразднены.

История развития идеи классического университета как в России, так и на Западе, объединена общей тенденцией – дифференциацией университетского образования под воздействием рынка труда, выхолащивание идеи культуры из идеи университета, переход от универсальных к утилитарным целям высшего образования. Распространение капитализма трансформировало образование из ценности в услугу. Однако, эта же дифференциация образования позволяет конкретным учебным заведениям самостоятельно определять свою миссию, в т.ч. через определение своей рыночной ниши. Но может ли идея классического университета соотноситься с утилитарными ценностями рынка? Очевидным образом, нет.

Можно утверждать, что сегодня классический университет – архаика, которой нет места. Однако проведенный исторический экскурс показывает, что помимо собственных принципов и целей, классический университет всегда явным или неявным образом поддерживал идею национального государства. Несмотря на то, что в современной России нет выраженной идеи государственности – национальной или какой бы то ни было еще, классический университет может способствовать решению ряда очевидных государственных проблем: кризис науки и культуры, развитие наукоемких технологий. Та роль, которая была отведена классическому университету классиками немецкой философии, роль центра науки и образования, объединяемых Культурой, по сей день не теряет своей актуальности.

## ГЛАВА ПЕРВАЯ

### МИССИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: КОНТЕНТ-АНАЛИЗ

*«Необходимость в обсуждении новых идей возникает тогда, когда исчезает вера в прежние идеи»*

*Хосе Ортега-и-Гассет  
«Миссия университета»*

В поисках новых стратегий развития классического университета на постиндустриальном образовательном пространстве в научном сообществе учёных и практиков актуализировалась дискуссия о роли классического образования в современной России, дискуссия о том, архаичны ли его идеи и в чём заключается его миссия.

Ещё в XIX веке Х. Ортега-и-Гассет писал: «Смотрите, размышляя о миссии университета и описывая специфический характер синтетический и систематический – его культурных дисциплин, мы открываем перед собой широкие перспективы, которые выходят далеко за пределы педагогической площадки и заставляют нас видеть в университетском учреждении инструмент спасения самой науки»<sup>9</sup>.

Миссия каждого университета – своеобразный индикатор его образовательной политики. Для определения стратегий развития современного классического образования, нами осуществлён контент-анализ миссий и целевых ориентиров ряда современных вузов.

---

<sup>9</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Под общ. ред. М. А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2005. С. 59.

## 1.1. Методология анализа

Объект нашего исследования – образовательные организации высшего профессионального образования, входящие в состав Ассоциации классических университетов России (АКУР), которая была создана по решению 24-х университетов России как некоммерческая организация. Приоритетные направления деятельности Ассоциации таковы:

- проведение активной политики в области утверждения приоритетов образования, науки и культуры как основных факторов современного прогресса,
- сохранения единого образовательного пространства Российской Федерации;
- сохранении традиций классического университетского образования в России.

В Ассоциацию входят 43 университета России (список которых представлен в приложении).

В качестве объекта контент-анализа выступают миссии классических университетов – участников Ассоциации, полные тексты которых также представлены в приложении.

**Цель контент-анализа** – изучение содержания целей деятельности и миссий классических университетов России.

### **Задачи контент-анализа:**

- выявить приоритетные направления деятельности классических университетов, провозглашенные в их миссиях;
- установить соотношение декларируемых ценностей современных вузов с эталонными функциями классического образования.

**Методика и процедура исследования.** При изучении миссий и целевых ориентиров вузов учитывались следующие показатели:

а) наличие на сайте вуза чётко сформулированной миссии (цели) университета;

б) наличие в тексте миссии университета словосочетаний, отражающих приоритетные направления развития вуза (количественный и качественный анализ).

Для количественного анализа текста использовались онлайн-инструменты семантического анализа текста и тем в тексте, используемые в основном для статистических расчётов при создании текстов для Интернета. Однако эти инструменты позволяют провести предварительный анализ и выделить ключевые единицы смыслового анализа.

Исследуемое содержание миссий классических университетов позволило задать однозначное правило анализа и соблюсти принцип формализации. Суждения и слова, которые встречались при анализе с достаточной частотой позволили в полной мере учесть принцип статистической зависимости. Индикаторами анализа выступили лингвистические единицы речи – слово, предложение, суждение.

Для рассмотрения исследуемого содержания были определены сайты 43 классических университетов.

Из 43 участников Ассоциации классических университетов семь не сформулировали миссию или цель деятельности вуза вообще, что составило 16,27 % от исследуемой выборки. Только три участника Ассоциации самоопределяются как классический университет.

## **1.2. Университетская миссиология: обретения и потери**

Анализ тематики текста позволил нам выделить четыре темы, наиболее соответствующие выбранным формулировкам, а именно:

– развитие образования;

- развитие общества;
- развитие региона;
- развитие России.

Анализ частотности слов в формулировках миссий классических университетов России позволил выделить 10 наиболее встречающихся слов. Перед процедурой анализа текста из формулировок были убраны вводные предложения («миссия университета состоит», «миссия университета заключается» и пр.). Затем были выявлены наиболее часто встречающиеся слова и их вес в тексте. Вес каждого слова обратно пропорционален количеству употреблений слова в тексте. В таблице представлены наиболее употребляемые слова с весом больше единицы.

*Таблица 1*

**Анализ частотности слов  
в формулировках миссий  
классических университетов России**

<b>№</b>	<b>Слово</b>	<b>Частота встречаемости</b>	<b>Вес</b>
1.	наука	47	3,46
2.	образование	46	3,38
3.	Россия, государство	36	2,65
4.	регион	33	2,42
5.	общество	28	2,06
6.	инновации	26	1,91
7.	культура	25	1,84
8.	экономика	17	1,25
9.	технология	16	1,18
10.	подготовка (кадров)	15	1,10

Полученные данные показывают, что ключевыми идеями миссии современного университета по-прежнему остаются наука и образование. За ними следует историческая специфика, присущая развиваемым в России иде-

ям классического университета, состоящая в том, что целью научной и образовательной деятельности университета должны выступать развитие государства (региона) и общества. Дальнейший анализ данных выявляет иные направления развития, а именно развитие инноваций, культуры, экономики и современных технологий. И только на десятой позиции по значимости выступает подготовка высококвалифицированных кадров.

Как показывает более грубый количественный анализ частотности слов на уровне декларируемой миссии или цели идея классического университета не столь архаична. Реалии современности отражаются только в специфике направленности развития взаимозависимых науки и образования.

Далее мы выделили *объект деятельности, цель деятельности и образовательные задачи университета* как анализируемые категории

Развитие инноваций, культуры, экономики и современных технологий в отдельный блок мы не выделяли, т.к. эти единицы анализа включены во второй блок выделенных категорий.

Перейдём к детальному анализу выделенных категорий. В категории «объект» наиболее часто встречаются следующие семантические единицы (см. табл. 2).

Как видно из таблицы 2, в диаде «наука-образование» приоритет в формулируемых миссиях отдан науке. Были выделены и другие семантические единицы анализа, однако их относительная частота не превышала 4,65%: «инновационный подход в науке», «прикладные исследования», «фундаментальные исследования», «академические традиции», «Болонский процесс», «конкурентоспособность вуза», «мировое образовательное пространство», «принципы фундаментальности и универсальности образования», «развитие российского образование», «творческая среда вуза», «научно-

образовательная среда», «научно-технический потенциал», «организация научных школ», «развитие науки», «академические свободы», «дополнительное образование», «здоровьесберегающие технологии», «инновационная среда», «модернизация системы образования», «образовательное пространство», «экологическое воспитание», «качество образования», «воспитательный процесс», «партнерские отношения с другими сообществами», «непрерывное образование».

Таблица 2

**Частота распределения семантических единиц анализа в категории «объект деятельности университета»**

№	Семантическая единица анализа	Частота абсолютная, кол-во	Частота относительная, %
1.	научно-образовательный центр	10	23,25
2.	научные исследования	7	16,27
3.	фундаментальные знания (наука)	5	11,62
4.	традиции (опыт) отечественной высшей школы	5	11,62
5.	научные знания	4	9,30
6.	просвещение	4	9,30
7.	научные кадры	3	6,97
8.	прикладные знания (наука)	3	6,97
9.	инновационный подход в образовании	3	6,97

В категории «цель» наиболее часто встречаются следующие семантические единицы (таб. 3).

Таблица 3

**Частота распределения семантических единиц анализа в категории «цель деятельности университета»**

<i>№</i>	<i>Семантическая единица анализа</i>	<i>Частота абсолютная, кол-во</i>	<i>Частота относительная, %</i>
1.	социальное развитие региона	9	20,93
2.	экономические развитие региона	8	18,60
3.	технологии	7	16,28
4.	инновационное, наукоемкое производство	4	9,30
5.	социальное развитие страны (решение социальных проблем)	4	9,30
6.	культурное развитие региона	4	9,30
7.	бизнес	3	6,98
8.	процветание России	3	6,98
9.	развитие России	3	6,98
10.	экономическое развитие страны (решение экономических проблем)	3	6,98
11.	образовательные потребности региона, России	3	6,98
12.	потребности общества	3	6,98
13.	взаимодействие культур (межнациональные, межконфессиональные отношения)	3	6,98
14.	культурные традиции	3	6,98
15.	взаимодействие, интеграция регионов	3	6,98
16.	конкурентоспособность региона	3	6,98
17.	развитие региона	3	6,98

Как видно из таблицы 3, приоритетной целью деятельности классического университета сегодня выступает социальное и экономическое развитие региона. Примечательно то, что на первое место поставлен именно регион, а не страна. На наш взгляд, это объясняется географией России. При столь огромных территориях классический университет не может выступать центром развития страны и утверждать обратное слишком опрометчиво.

Для более полного представления о различиях в формулировках миссий стоит перечислить другие выделенные единицы анализа: «гражданское общество», «качество жизни», «интеллектуальный потенциал», «модернизация России (общества)», «культурное развитие страны (решение культурных проблем)», «человеческий потенциал», «рынок труда», «экономика знаний», «культурная среда», «высокие технологии», «инновационные отрасли экономики», «инновационные продукты», «культурный потенциал», «национальная безопасность», «общество знаний», «гуманизация общества», «демократические традиции (идеалы, ценности) общества», «прогресс общества», «технологическое развитие страны (решение технологических проблем)», «рынок образовательных услуг», «человеческий капитал», «решение гуманитарных проблем», «инновационные потребности региона, России», «интеллектуальные потребности личности, региона, России», «культурное многообразие», «благоприятный образ региона», «процветание региона», «сотрудничество с другими регионами (странами)», «технологическое развитие региона», «духовное развитие региона».

В категорию «образовательные задачи университета», включающую семантические единицы текста, означающие профессиональную подготовку, нами были включены развиваемые качества личности, профессиональные компетенции, ценности, воспитанию которых уделяется большое значение и дальнейшая роль в обще-

стве. В категории «средство» наиболее часто встречаются следующие семантические единицы (табл. 4).

Таблица 4

**Частота распределения семантических единиц анализа  
в категории «образовательные задачи университета»**

<i>№</i>	<i>Семантическая единица анализа</i>	<i>Частота абсолютная, кол-во</i>	<i>Частота относительная, %</i>
1.	подготовка высококвалифицированных кадров	12	27,91
2.	гражданская позиция	6	13,95
3.	креативность личности	6	13,95
4.	культурные ценности	5	11,63
5.	научные ценности	4	9,30
6.	интеллектуальная элита	3	6,98
7.	развитие учащихся	3	6,98
8.	ответственность личности	3	6,98
9.	конкурентоспособные кадры	3	6,98
10.	нравственные ценности	3	6,98

Если опустить собственно подготовку кадров как наиболее частотную единицу, современный классический вуз России стремится к воспитанию креативной молодежи, разделяющей гражданские, культурные и научные ценности. Увы, ответственность и нравственные ценности не столь приоритетны.

Другими единицами анализа с относительной частотой ниже 4,65% выступили: «предпринимательские способности», «саморазвитие личности», «духовные ценности», «толерантность», «деловая элита», «политическая элита», «способность к проектной деятельности», «способность работать в команде», «права человека».

Сформулируем обобщенную миссию современного классического университета России на основании наиболее частотных семантических единиц.

***Миссия современного классического университета*** как научно-образовательного центра, реализующего традиции отечественной высшей школы, сочетающего фундаментальную теоретическую науку с исследованиями, состоит в *социально-экономическом и культурном развитии региона, создании условий для инновационного и наукоёмкого производства посредством подготовки высококвалифицированных кадров в лице креативной, ориентированной на науку, нацеленной на социальное развитие государства молодёжи со сформированной гражданской позицией.*

Далее мы рассмотрим динамику отношения профессионального профессорско-преподавательского сообщества к осуществляемым в России реформам высшего образования. Для этого сравним результаты двух масштабных социологических исследований 2012 и 2014 годов.

**ГЛАВА ВТОРАЯ**  
**РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА**  
**(СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 2012 ГОДА)**

**2.0. География и масштаб исследования**

В число респондентов вошли учителя общеобразовательных учреждений и преподаватели учреждений среднего и высшего профессионального образования страны. Опросом были охвачены 41 регион Российской Федерации: 1) Республика Башкортостан; 2) Республика Бурятия; 3) Республика Дагестан; 4) Республика Карелия; 5) Республика Коми; 6) Республика Саха (Якутия); 7) Республика Татарстан; 8) Чеченская Республика; 9) Алтайский край; 10) Краснодарский край; 11) Красноярский край; 12) Ставропольский край; 13) Хабаровский край; 14) Архангельская область; 15) Владимирская область; 16) Волгоградская область; 17) Воронежская область; 18) Ивановская область; 19) Иркутская область; 20) Курганская область; 21) Курская область; 22) Липецкая область; 23) Московская область; 24) Нижегородская область; 25) Новосибирская область; 26) Оренбургская область; 27) Орловская область; 28) Псковская область; 29) Ростовская область; 30) Самарская область; 31) Саратовская область; 32) Свердловская область; 33) Тамбовская область; 34) Тюменская область; 35) Ульяновская область; 36) Челябинская область; 37) Ярославская область; 38) г. Москва; 39) г. Санкт-Петербург; 40) Еврейская автономная область; 41) Ямало-Ненецкий автономный округ.

Можно видеть, что география исследования достаточно представительна и вполне репрезентативна. Исследование проводилось методом почтового анкетирования: организаторы опроса разослали письма с анкетами (как в бумажном, так и электронном виде) знакомым

педагогам из других регионов с просьбой помочь в проведении исследования и проанкетировать коллег. Отклик был массовым, коллеги с энтузиазмом включились в исследование (спасибо им огромное!), благо вопросы, затрагиваемые в опросе, активно дискутируются педагогическим сообществом средней и высшей школы. Всего было собрано 1560 анкет, после выбраковки к анализу были допущены 1106.

Основная часть опрошенных – люди среднего и старшего возраста, с большим стажем работы в образовании (см. таблицы 5 и 6). Имеют высшее образование 72%, научную степень – 19%. Большинство респондентов – школьные педагоги (68%), поэтому в общем массиве респондентов, как и во всём школьном образовании, преобладают женщины – 83%.

Таблица 5

#### Возраст респондентов

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
От 20 до 30 лет	12,7
От 31 до 45 лет	41,8
От 45 до 60 лет	37,0
Свыше 60 лет	8,5

Таблица 6

#### Педагогический стаж респондентов

<i>Варианты ответа</i>	<i>%</i>
Менее 1 года	0,6
От 1 года до 5 лет	11,0
От 6 до 10 лет	12,5
От 11 до 20 лет	25,2
Свыше 20 лет	50,7

В отношении реформ образования как темы исследования наш опрос носил экспертный характер. Его участники – это профессиональные педагоги с большим опытом, видящие ситуацию в образовании изнутри, а не с высот начальственных кабинетов. Нам представляется, что по охвату опрошенных наше исследование может вполне восполнить нехватку «обратной связи», являющейся по нашему глубокому убеждению основным недостатком организации большинства реформаторских инициатив в сфере образования. Напомним, что большинство опросов ВЦИОМ охватывает 1500-2000 человек в 40-50 регионах страны. Поэтому мы сознательно выходили на сходные цифры количества опрошенных.

Ниже мы последовательно проанализируем ответы респондентов на вопросы нашей анкеты. Все вопросы носили полуоткрытый характер. Респондентам предлагались варианты ответов или возможность вписать свой собственный вариант. Собственных ответов оказалось не много (3-5%), но они, как правило, носили эмоциональный характер, а их авторы, по-видимому, представляют наиболее активную часть педагогов. Традиционно именно эти 3-5% наиболее активных представителей любой социальной общности и выступают «лидерами мнений» в своих профессиональных коллективах и сообществах. Поэтому мы решили привести свободные ответы полностью, исключив лишь прямые повторы. Это, на наш взгляд, позволит наглядно увидеть эмоциональную палитру отношений к затрагиваемым вопросам.

## **2.1. Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?**

Именно таким был первый вопрос анкеты. Напомним, что премьер-министр Д.А. Медведев положительно оценил результаты модернизации образования. Так, в

отчёте федерального правительства он заявил, что «в 2012 году неплохие результаты достигнуты в модернизации региональных систем общего образования»<sup>10</sup>. Мнение профессионального сообщества оказалось иным.

Таблица 7

**Какой период переживает  
отечественное образование в настоящее время? (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО*	ВО	КН	ДН
Расцвет	0,8	3,5	0,6	0	4,5
Подъём	6,4	8,6	6,4	3,8	0
Застой	3,6	1,8	3,6	4,8	9,1
Упадок	25,6	24,6	25,9	30,8	27,3
Кризис	53,6	47,7	53,9	55,8	59,1
Другое	5,2	8,6	5,3	1,9	0
Затруднились ответить	4,8	5,2	4,3	2,9	0

Очевидно, что общая оценка ситуации в образовании нашими респондентами полностью противоположна мнению бывших (например, того же Э.Д. Днепров), нынешних реформаторов (из НИУ ВШЭ) и идеологов реформ.

Итак, **результаты двадцатилетнего периода реформирования образования практически 80% педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок»**. При этом доля выбравших отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Если следовать логике либерального штампа, что «в СССР всё было ещё хуже», то очевидно образования там просто не

<sup>10</sup> Отчёт правительства РФ о результатах работы в 2012 г. Полный текст // <http://www.regnum.ru/news/polit/1649783.html>.

\* Здесь и далее: СПО – это респонденты со средним профессиональным образованием, ВО – с высшим образованием, КН – кандидаты наук, ДН – доктора наук.

было. Тогда интересно, где его получали авторы и разработчики реформ?

***Собственные ответы респондентов на первый вопрос были таковы (даны в алфавитном порядке):***

- время перемен;*
- где-то лучше, но в большинстве ухудшилось;*
- время глобальных перемен;*
- да ничего особенного;*
- зависит от конкретного учебного заведения;*
- кризис, переходящий в хаос;*
- кризис, являющийся следствием и проявлением системного кризиса общества;*
- ломка стереотипов;*
- модернизация;*
- непонятно что;*
- нельзя превращать образование в сферу услуг;*
- перемены (4 одинаковых ответа);*
- переходный (3 одинаковых ответа);*
- переходный, поисковый;*
- период качественных изменений;*
- поиск в кризисе;*
- пока не понятно;*
- полный кризис;*
- развал (4 одинаковых ответа);*
- разложение;*
- разнонаправленные процессы;*
- растерянность;*
- ухудшение (2 одинаковых ответа);*
- целенаправленное уничтожение;*
- целенаправленный развал;*
- эксперимент.*

Можно видеть, что среди респондентов, вписавших в графу «другое» собственные ответы, положительно оце-

нивающих ситуацию крайне мало и все они связывают свою оценку с идеей «перемен». Эта идея исходит из состоявшегося мнения, что «выводы делать пока рано», «сложности переходного периода неизбежны», а «результаты покажет время». Однако нам кажется, что *20 лет – это вполне достаточный период и для выводов и для полноценных результатов*. Сравните нынешних реформаторов с большевиками, которые в 1922 году получили страну, в которой после гражданской войны массового всеобщего образования фактически не было. И сравните это с 1942-м годом, к началу которого годом раньше был завершён ликбез. Выводы очевидны. Неслучайно, наверное, типичными вариантами многократно повторяющихся собственных ответов респондентов были: «время перемен», «растерянность», «развал», «разложение», «целенаправленный развал», «целенаправленное уничтожение».

Большая часть последующих вопросов анкеты была посвящена влиянию различных реформаторских инициатив на качество образования, ведь именно качество – основной аргумент и критерий всех обсуждений (в тех редких случаях, когда оно бывает более-менее публичным).

## **2.2. Что изменилось после превращения образования из служения в услугу?**

Второй вопрос задавался в форме продолжения фразы: «Сегодня происходит превращение образования из сферы служения в сферу услуг. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом.

Таблица 8

**Как изменилось качество образования  
в результате превращения его  
в сферу потребительских услуг? (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	0,8	0	1,3	0	0
Незначительно улучшилось	12,4	17,1	12,9	4,8	13,7
Осталось без изменений	12,5	16,1	11,8	5,7	4,7
Незначительно ухудшилось	19,8	28,6	19,2	23,9	9,1
Резко ухудшилось	43,4	28,1	44,7	54,8	63,2
Затруднились ответить	7,8	8,4	8,2	3,9	4,6
Другое	3,3	1,7	1,9	6,9	4,7

Можно видеть, что 63% педагогов указывают на снижение качества образования и лишь 13% – на некоторое улучшение. Нам кажется, этому есть две причины. Во-первых, это, конечно, реальное положение дел в школах и вузах. По нашим личным наблюдениям уровень подготовки абитуриентов и студентов снижается катастрофически. Но есть вторая, «психологическая» или точнее «культурная» причина. *Исторический опыт российского образования глубоко противоположен идеологии сервиса.* Учитель в России всегда был сеятелем «разумного, доброго, вечного», пусть бедствующим материально, но «стоящим на пьедестале» *Служения*. Поэтому *проблема превращения образования в услугу и отнесение его к сфере потребления – одна из наиболее болезненных в сознании российских педагогов.* Кстати и в этом вопросе доля выбравших резко отрицательный ответ растёт пропорционально уровню образования респондентов. Тем более что понимание качества образования в «идеологии Служения» и в «идеологии сервиса» принципиально различаются. Ведь в первом случае речь идёт о воспитании личности *в целом*, во втором – о развитии отдельных *функ-*

ций человека. В первом случае речь идёт об образовании, во втором – о подготовке.

**Собственные ответы респондентов на второй вопрос (даны в алфавитном порядке):**

- в нашем ОУ образование не перешло в сферу услуг;
- ваш вопрос некорректен;
- вопрос не точен: непонятно, что имеется в виду под качеством образования (одно улучшается, другое – ухудшается);
  - для незначительной части улучшилось (за счёт денег родителей), для всех остальных резко ухудшилось;
  - качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, это другое образование, с другим образом результата и человека;
  - качество образования зависит от индивида, его потребности в качественном образовании, а не от внешнего влияния;
  - не замечается;
  - образование отстаёт от сферы услуг;
  - оно в стадии изменений, появились возможности масштабного мониторинга и потрясающие возможности для самообразования;
  - переход от «+» к «-»;
  - поляризовалось на очень хорошее и на очень плохое;
  - потеряло внутренний смысл, стало формальным;
  - потеряло смысл;
  - потребительское отношение со стороны родителей, потребительское отношение со стороны педагогов;
  - появляются другие измерения;
  - ухудшилось от того, что снизилось качество подготовки самих преподавателей;
  - ухудшилось, но не по этой причине;

- школа должна быть государственной, а не должна зарабатывать деньги на прожитие и развитие;
- школьные педагоги в своём большинстве оказались не готовы к этому переходу, а педагоги вузов поняли это превращение «по-особому».

Поскольку этот вопрос мы считаем чрезвычайно принципиальным, то сочли возможным развёрнуто прокомментировать полученные результаты. Сегодня в мире школа (и высшая в том числе) из института воспитания и обучения превращается в один из институтов системы потребления. Вместо взращивания «доброе и вечное» оно предоставляет потребительские образовательные услуги. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Социологические опросы в США показывают, что 93% девочек-подростков называют шопинг своим любимым занятием; около 60% студентов колледжей, говоря о жизненных ценностях, самым важным считают зарабатывание большого количества денег. В Вашингтонском университете, отвечая на вопрос «что для вас самое важное в жизни?», 42% ответили «хорошо выглядеть», 18% – «быть всегда пьяным», и только 6%(!) – «получить знания о мире»<sup>11</sup>.

Похожая ситуация складывается и у нас. Практически во всех исследованиях качества мировоззрения и ценностей молодёжи Краснодарского края, проведённых под руководством одного из авторов\* монографии, можно наблюдать одну и ту же иерархию ценностей-целей. На

---

<sup>11</sup> Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т. Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003. С. 35.

\* Заказчиками выступали Управление образования г. Краснодара (2005, 2006 гг.), Прокуратура Краснодарского края (2007 г.), Департамент молодёжной политики Краснодарского края (2008 г.). Величина выборки колебалась от 400 до 2000 человек. Научный руководитель – Т.А. Хагуров.

вопрос о будущем\*\* респонденты сообщают, что хотят иметь крепкую семью, высокооплачиваемую работу, обеспечить себя и близких материально. Такие цели, как «сделать мир лучше», «внести вклад в процветание своей страны» выбирает не более 6-8 % респондентов. На вопрос о том, какими качествами нужно обладать современному человеку, наиболее популярны были ответы: быть «уверенным в себе» и «умным». Потом – быть «сильным» и «удачливым, счастливым». Варианты ответа быть «честным» и «добрым» выбрали не более 4-6% респондентов. Другими словами, *доброта и честность у современных школьников и студентов не относятся к числу востребованных личностных качеств*. Это и не удивительно – ведь их призывают быть конкурентоспособными и эффективными лидерами. И они слушаются. Между тем, еще Р. Мертон указывал, что эти ценности одинаково подходят и для успешного бизнесмена, и для успешного преступника – и тот и другой стремятся к конкурентоспособности и эффективности.

Здоровое общество опирается на принцип *объединения людей в служении высоким идеалам*. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземлённые, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество неизбежно сталкивается с социальными болезнями (девиациями). Они начинают принимать устойчивый характер, превращаясь в неустранимые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально-деструктивном направлении: гедонизм, стяжательство и корыстная преступность, «отступающее» поведение (аддикции, сектантство) и т.п. Именно это сегодня и наблюдается в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

---

\*\* Применялась достаточно изощрённая техника постановки вопросов, позволяющая отслеживать искренность и согласованность ответов, которые в целом были устойчиво высокими.

В области государственной, региональной и муниципальной политики (не только образовательной) наблюдается *опасный переко́с*, суть которого может быть выражена одним словом – *экономоцентризм*. Исключительное внимание на всех уровнях уделяется вопросам *условий* жизни и крайне недостаточное – вопросам её *смысла и качества*. **Политики, чиновники и журналисты много и охотно рассуждают о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы. Но очень редко – о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ.** Такая ситуация в сфере культуры и государственной политики может быть концептуализирована как *кризис идеального*. Фактически речь идет о состоянии *аномии* (Э. Дюркгейм), но с некоторыми специфическими особенностями. Особенности эти заключаются в её хроническом характере, устойчивой утрате ценностей (деаксиологизации) коллективного и индивидуального сознания. Одна из главных причин этого – всё тот же экономоцентризм, заставляющий сферы культуры и образования функционировать по законам рынка и потребления. Вместе с идеальным мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ключевая цель образования состоит отнюдь не в передаче пресловутых *зунов* или компетенций. Знания, навыки и компетенции – это, строго говоря, результат второстепенный. Да, мы готовим студента к работе со *знаниями* (понимание, применение метода и т.п.), к определенной *деятельности* и к работе с *людьми*. Но главное – это передать студенту *правильное отношение* к знаниям, деятельности и людям. А правильным отношением есть любовь в её истинном, а не извращённом понимании, несмотря на всю «нерыночность» и «несовременность» этого слова. Если нам удаётся её взрастить, то у выпускника формируется *любовь к знаниям (любопытность), любовь к дея-*

тельности (трудолюбие), любовь к людям (человеколюбие) и к жизни (жизнелюбие). Если любовь в образовании иссякает, тогда эффективный и конкурентный экономист разрабатывает совершенные коррупционные схемы, а компетентный юрист работает на мафию. Не хочется говорить о том, что бывает, когда компетентный врач рассматривает пациента исключительно как источник прибыли. Но всё именно так и получается, если цель образования «заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя»<sup>12</sup> (А.А. Фурсенко). Передача основанного на любви отношения возможна лишь тогда, когда передающий (преподаватель) сам обладает этим отношением – любит свой предмет, свою профессию и своих студентов. Так вот это отношение не может быть стандартизовано и измерено, в отличие от профессионализма, важность которого мы нисколько не отрицаем. Это отношение традиционно *вращивалось* в особой среде, в том самом *святилище* научных ценностей, которое рынок стремится заменить *предприятием*. У выпускников предприятия иная мотивация – они не *служат* Истине, Добру и Красоте, они *максимизируют полезность*. На рабочем месте это означает готовность сделать «от» и «до», но не более. Исчезает идея **служения**, её место заменила идея **выгоды**. Ситуация в образовании начинает напоминать ситуацию в семье, когда главным регулятором отношений становится не любовь, а брачный договор. Такой договор может ясно очертить взаимные обязанности и выгоды, но самого главного в него ведь не впишешь.

**Западное общество, для которого рыночная культура органична, давно осознало её опасности и за несколько столетий довольно сносно научилось их компенсировать путём *встраивания в рыночные от-***

---

<sup>12</sup> Цит. по: Соколова В. Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. 2011. № 4. <http://www.flb.ru/info/48680.html>.

**ношения нерыночных регуляторов. Это разнообразные ценностные и этические нормы и практики (типа советов по корпоративной этике и т.п.). Для России же рыночная культура отнюдь не органична, соответственно риски возрастают, а потребность в их компенсации намного выше. И здесь, как нам кажется, весьма уместны осторожность в нововведениях, тщательное прогнозирование последствий и уважение к традициям.**

В университете на занятии по педагогике, посвящённом вопросам контроля и оценки, как-то довелось попросить студентов объяснить то, как они понимают слова «прилежание», «прилежность», «прилежный». К большому удивлению, большинство из них просто затруднились объяснить их, а те, которые пытались, говорили полные нелепости. Разобравшись в терминах, некоторые пришли в полное недоумение по поводу того, как и зачем нужно было оценивать эти человеческие качества. Завязалась дискуссия о том, нужен ли некий перечень правил поведения, которые должен соблюдать ученик школы или студент вуза, или перечень человеческих качеств, которыми он должен обладать. Спор свёлся к вопросу «Если существует утверждённый государством образовательный стандарт, то может ли, и должен ли быть писанный или хотя бы неписанный поведенческий стандарт?» Большинство сходилось во мнении, что такого стандарта нет и быть не может и были убеждены, что такого всеобщего утверждённого стандарта поведения ученика или студента никогда не было, не могло быть и сейчас быть не должно. И тогда мы привели в качестве примера советские «Правила для учащихся», где в качестве образца как раз и предлагались возвращение усердия, любознательности, аккуратности, заботы и, наконец, любви.

Сегодня, когда страна захлёбывается в спорах о внедрении новых образовательных стандартов, результатом которых должны быть то ли знания, то ли умения, то ли компетенции, на десятый план ушли перечисленные ценности и необходимость их возвращения (а не потребления). Неужели неясно, что никакой знаниево-компетентный стандарт не будет выполнен и достигнут, если мы не вернём в школу (и в среднюю, и в высшую) это самое прилежание как «усердие, старательность, добросовестное отношение к делу, работе»?

А беда в том, что образование как элемент сферы потребления (а не как стратегический социальный институт) заниматься возвращением прилежания точно не будет. Знания, умения и компетентности можно предоставить и потребить как услугу, а вот любознательность, трудолюбие, усердие и старательность ни предоставить, ни потребить нельзя. Их возвращать надо, а сфера услуг этим не занимается. А если вдруг любовь попытаются сделать услугой, то, как это называется, всем известно. Поэтому школа и вуз (как сфера услуг), стоящие в один ряд с химчисткой и парикмахерской, будут по-прежнему закономерно (т.е. согласно госстандарту) плодить в лучшем случае *знающих* лентяев, *умеющих* циников и *компетентных* подлецов. И мы будем дальше строить это странное гражданское общество прагматичных лидеров.

Другой вопрос состоит в том, что потребительским становится не всё образование, а лишь массовое. Элитное (классическое) образование – это образование для избранных вершителей, усечённое (узкоспециальное) – для производителей, псевдообразование (отупляющее) – для архаизированного большинства. Так это же явный **новый гностицизм**, разделяющий людей на тех, кому доступна духовность и истина (пневматики), на тех, кто достоин лишь специальных знаний (психики) и на быдло, рабо-

чую скотину, социальные отбросы, достойные лишь невежества (соматики-хилики)!

В этой главе мы рассмотрим отношение педагогического сообщества к таким нововведениям как двухступенчатость высшей школы (бакалавриат-магистратура), компетентностный подход и новые федеральные образовательные стандарты, поколения которых сменяются чуть ли не чаще, чем поколения студентов.

### **2.3. Болонская система: плюсы и минусы двух уровней высшего образования**

Третий вопрос предполагал выбор варианта, наиболее точно завершающего следующую фразу «Большинство российских вузов перешли на двухступенчатую систему подготовки выпускников (бакалавриат-магистратура). В результате этого качество образования...» Результаты представлены в таблице 9.

*Таблица 9*

#### **Влияние перехода на двухступенчатую систему высшего образования на его качество (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,1	1,9	0
Незначительно улучшилось	11,3	15,5	12,1	8,7	16,3
Осталось без изменений	23,9	27,6	24,1	18,4	18,9
Незначительно ухудшилось	14,6	6,9	15,5	16,4	13,9
Резко ухудшилось	17,3	5,2	14,	33,8	27,6
Затрудняюсь ответить	29,0	44,8	32,0	14,1	19,3
Другое	2,8	0	1,1	6,7	4,0

Переход на двухуровневую систему высшего образования бурно обсуждался педагогическим сообществом высшей школы, выявив острые противоречия во мнениях

относительно целесообразности такого перехода. Наиболее ярким выражением этих противоречий стала полемика ректора МГУ В.А. Садовниченко с тогдашним министром образования В.М. Филипповым. С тех пор прошло почти десять лет, но ответы наших респондентов показывают, что противоречия в оценках никуда не исчезли, а скорее усугубились.

Довольно распространено (судя по свободным ответам) мнение о том, что «выводы делать пока рано», и отчасти это так. Ведь десять лет – это всего два полных поколения выпускников, да и начался переход в разных вузах в разные сроки. С другой стороны, совокупное число противников двухуровневой модели почти в три раза больше числа её сторонников (32% против 12%). Велико число «неопределившихся». Очевидные минусы этой модели («неподготовленность» бакалавров и ограниченное число мест в магистратуре), по-видимому, перевешивают возможные плюсы (акцент на практической подготовке и трудоустройстве) в сознании преподавателей. Добавим к этому деформированный рынок труда, сводящий на нет все заклинания о возможности благополучного трудоустройства.

Поскольку по требованиям ФГОСа работают с магистрантами по преимуществу представители профессорско-преподавательской корпорации высшей квалификации (профессора, доктора наук), то на бакалавриате резко «оголился» уровень квалификации преподавателей. Произошло перераспределение кадров. И сегодня редко встретишь высококлассного профессора, работающего с первокурсниками-бакалаврантами (слово-то какое!). Качество работы со студентами первой ступени явно пострадало.

Наполняемость групп в магистратуре явно ниже, чем на бакалавриате. Большая часть лучшей профессуры стала работать именно в этих группах. Казалось бы, что это

замечательно! Можно получить высокое качество образования. Но ведь у этого явления есть обратная сторона. Лучших профессоров слышат единицы магистрантов, а масса бакалаврантов остаётся вне их внимания. Коэффициент преподавательского влияния этих профессоров на душу студента (особенно первой ступени) ведь резко упал.

Однако нужно признать, что переход уже произошёл, и в любом случае, возврат к прежней модели будет нести гораздо больше издержек, нежели «доводка» нынешней. Формат и содержание этой доводки – вот что сейчас должно обсуждаться экспертным сообществом с привлечением максимально широкой общественной профессиональной экспертизы. И это то, чего, судя по свободным ответам респондентов, сейчас остро не хватает.

***Собственные ответы респондентов на третий вопрос (даны в алфавитном порядке):***

- бакалавриат – явление противоречивое;*
- в моём вузе только с сентября начинается;*
- включен механизм производства недоучек, т.к. магистратура есть не везде, а бюджетных мест в ней немного;*
- динамика положительная;*
- должна улучшиться практическая подготовка студентов;*
- жёстко привязывает их к работодателю;*
- многие, имея желание учиться дальше, не могут попасть в магистратуру из-за дороговизны стоимости обучения;*
- никакие проекты не изменяют ситуацию;*
- о результатах говорить рано;*
- образование стало незавершённым высшим;*
- оплату за учёбу это не снимает, а лишь увеличивает;*

- пока без изменений, есть проблемы с трудоустройством, т.к. многие работодатели не считают бакалавриат высшим образованием;
- пока без изменений, ибо идёт профанация на уровне содержания программ, подмена одними терминами других;
- пока не было выпуска, трудно сказать, но можно предположить, что останется без изменений;
- появились иные отрицательные эффекты;
- результаты ещё не ясны;
- сложно судить о результатах, в силу малого количества времени, прошедшего с момента перехода;
- хуже некуда;
- это уже было (учительские институты);
- этот процесс направлен не на качество, а на количество, т.е. на сохранение контингента.

#### **2.4. Компетентностный подход вместо знаниевого**

Четвёртый вопрос касался влияния на качество образования внедрения компетентностной модели. Вопрос, как и предыдущий, также строился в форме продолжения фразы: «В последние годы произошёл переход от знаниево-умениевого подхода в обучении студентов к компетентностному. В результате этого качество образования...» Ответы распределились следующим образом (табл. 10).

Видно, что в этом случае оценки респондентов более сдержанны. Наиболее популярный ответ – «осталось без изменений». Тем не менее, бóльшая часть респондентов склонны считать, что внедрение компетентностного подхода повлияло на качество образование скорее негативно (32% против 20%, придерживающихся противоположного мнения). Нам представляется, что отчасти на ответы респондентов на этот вопрос влияет общий негативизм в

отношении реформ. С другой стороны, идея компетентностного подхода вызывает в педагогической среде дискуссии, обуславливающие разницу в оценках. По нашему же мнению, внедрение компетентностного подхода чаще всего происходит либо формально (просто зуны называют по-другому), либо (что хуже) принимает форму «заточки» обучающегося под узкоспециализированные задачи. Ведь согласитесь, что «образованный» и «компетентный» – это далеко не одно и то же.

Таблица 10

**Как влияет на качество образования внедрение компетентностного подхода? (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	19,1	21,8	19,8	9,0	4,5
Осталось без изменений	26,7	28,9	25,0	31,7	59,0
Незначительно ухудшилось	13,6	6,9	15,7	11,1	9,5
Резко ухудшилось	18,5	8,5	19,1	27,1	13,6
Затрудняюсь ответить	16,7	33,9	17,0	8,1	4,4
Другое	4,3	0	1,9	12,0	9,0

***Собственные ответы респондентов на четвёртый вопрос (даны в алфавитном порядке):***

- *А кто это заметил?*
- *без перспектив на улучшение;*
- *вот это как раз пока ещё не повлияло, здесь надо говорить о будущем времени;*
- *всё индивидуально;*
- *должно было улучшиться, но в результате недопонимания на местах и давления «сверху» ухудшилось;*
- *должно было улучшиться, но пока всё хуже и хуже;*
- *ещё не поняли;*

- идея правильная, но улучшение невозможно в связи с негативным влиянием других факторов;
- изменение произошло в документах, а не на практике;
- качественно меняется;
- качество может быть и лучше, но это уже не образование, а обучение, или, скорее всего, другое образование, с другим образом результата и человека;
- компетентностный подход лучше для подготовки менеджеров и прочих управленцев;
- о качестве можно будет говорить в будущем, когда будут сформированы компетентности;
- компетентный (орфография намеренно сохранена. – ред.) подход является альтернативой знаниевой парадигмы образования, а в информационном когнитивном обществе значение знаний возрастает, поскольку сама когнитивность базируется на знаниях;
- компетенции в принципе те же знания, умения и навыки, только по-другому назвали;
- наверно улучшится, если соблюдать требования;
- никакого перехода не произошло, а качество образования стало ещё хуже;
- образование стремится соответствовать запросам общества, а запросы всё примитивнее;
- одно другому не мешает: что-то нужно и знать и уметь, а в чём-то быть компетентными;
- от одного подхода мы ушли, а к другому не пришли, и образование стало отставать;
- оценку должен дать работодатель;
- переход ещё продолжается, результаты будут видны позже;
- переход ещё только начался;
- переход лишь декларировался (два одинаковых ответа);

- *переход не произошёл, сравнивать нечего;*
- *переход не происходит;*
- *пока не понятно;*
- *пока не ясно;*
- *препятствием стали ограниченные финансовые возможности;*
- *рано делать какие-то выводы;*
- *реальный переход ещё не произошёл, потому о результатах судить трудно;*
- *сколько-нибудь значимого перехода в реальности не произошло;*
- *смотря кто и как учит, в нашей школе улучшилось;*
- *трудно сказать улучшилось или ухудшилось, изменились ценности, утрачена некая общая система содержания образования, т. к. нет единого подхода к пониманию того, что же такое компетентностный подход и как перестроить образовательный процесс в соответствии с ним;*
- *улучшилось по профессиям, ухудшилось по предметам;*
- *улучшилось там, где подход реализуется;*
- *это вообще не причина;*
- *я не уверена, что переход к компетентностному подходу в обучении студентов, да и школьников, произошёл, скорее уверена в обратном.*

## **2.5. ФГОСы: от поколения к поколению**

Пятый вопрос касался одной из наиболее острых тем – новых образовательных стандартов («В российском образовании вступают в действие новые образовательные стандарты. В результате этого качество образования...»). Этот вопрос мы сознательно отнесли в группу вопросов, касающихся высшего образования, несмотря на то, что

новые ФГОСы начали внедряться в школы. Это связано с тем, что в вузовской сфере этот процесс начался раньше и уже охватил всё профессорско-преподавательское сообщество. Тогда как в общеобразовательных учреждениях этот процесс только начался и захватывает только первую ступень общего образования.

Личные наблюдения и диалоги с преподавателями показали их сложное отношение скорее не к содержанию самих ФГОСов, а к процедурам их внедрения и контроля за их реализацией (точнее за оформлением рабочих программ и прочей документации). Так в разы увеличился объём документации, которую вынужден оформлять преподаватель. А количество проверяющих соответствие внедрения новых стандартов увеличилось на порядок (т.е. в 10 раз!). Так, проходившую в феврале 2013 года процедуру аккредитации университета, в котором мы работаем, осуществляли 62(!) эксперта в течение недели. Аналогичную процедуру университет проходил пять лет назад. Тогда это осуществили 6 экспертов за два дня. Вот вам и в 10 раз! А если пересчитать на человеко-часы (или на рубли), то и того больше.

А вот и результаты ответов на вопрос анкеты.

*Таблица 11*

**Прогноз влияния новых ФГОСов  
на качество образования (в %)**

<i>Варианты ответов</i>	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшится	2,1	0	2,5	1,9	4,5
Незначительно улучшится	14,7	21,7	16,7	4,9	13,6
Останется без изменений	25,2	25,1	21,1	31,1	36,0
Незначительно ухудшится	8,7	1,7	10,5	9,7	1,4
Резко ухудшится	17,2	5,2	16,9	25,2	27,0
Затрудняюсь ответить	27,2	43,2	29,2	15,5	4,5
Другое	4,9	3,1	3,1	11,7	13,0

Число противников новых ФГОСов не намного больше числа сторонников (26% против 17%). Однако в этом соотношении доминируют именно резко негативные оценки. Половина респондентов либо не прогнозируют сколько-нибудь значимого влияния новых стандартов на качество образования, либо пока не готовы давать соответствующие прогнозы.

***Собственные ответы респондентов на пятый вопрос (даны в алфавитном порядке):***

- вероятно, будут улучшения;*
- видела только в начальных классах, дети устают, родители детьми практически не занимаются, учитель бесплатно работает, дополнительное образование лишь частично готово к ФГОСам;*
- в основном мало кто знает, как их реализовать;*
- должно улучшиться;*
- ещё рано выносить оценки, слишком мал срок;*
- зависит от возможности и позиции школы;*
- ФГОС – это индивидуализм, помноженный на гедонистическую установку;*
- можно только предположить, что будет хуже;*
- надеемся на лучшее;*
- не видел стандартов;*
- образовательные стандарты никогда не влияли на качество образования;*
- пока обсуждать нечего;*
- сейчас ещё нет учителей, способных воплотить эти стандарты в жизнь;*
- будет падать с каждым часом;*
- похоже, опять будет профанация;*
- очередной дурдом;*
- реализация новых образовательных стандартов приводит к практически полной потере позитивных наработок в обучении;*

- *стандарты предлагают скудный минимум, показатель «качества» обучения будет не хуже, а образованность школьников будет ниже;*
- *ухудшится из-за непродуманности и темпа внедрения без учёта мнения педагогов.*

Таким образом, в свободных ответах педагогов прослеживаются две основные мысли: «выводы делать рано» и «всё будет ещё хуже». Возможно, на обилие негативных оценок опять-таки влияет командный стиль внедрения и отсутствие внимания к мнению профессионального сообщества.

**ГЛАВА ТРЕТЬЯ**  
**РЕФОРМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА: ДВА ГОДА СПУСТЯ**  
**(СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 2014 ГОДА)**

Как известно всё течет, всё изменяется. И мы решили провести повторный экспресс-опрос два года спустя, что и осуществили в марте-апреле 2014 года. Кроме первого и последнего, мы не стали ещё раз задавать респондентам те же вопросы, касающиеся различных реформаторских инициатив. Идея была в том, чтобы отследить двухгодичную динамику общего восприятия ситуации в образовании представителями профессионального педагогического сообщества, голос которого руководители образования, похоже, перестали слышать окончательно.

**3.0. Общая характеристика исследования**

Всего было опрошено почти 900 человек в 37 регионах РФ. Выборка формировалась методом «снежного кома». Мы разослали анкеты своим знакомым работникам средней и высшей школы в различных субъектах РФ, попросив их в свою очередь распространить анкету среди своих знакомых. Бóльшая часть заполненных анкет была прислана по электронной почте, примерно треть – обычной почтой. Качество заполнения анкет было исключительно высоким, выбраковка испорченных не превысила 2%. К обработке было допущено 836 заполненных анкет.

Среди наших респондентов бóльшую часть традиционно составили женщины – 77%, мужчины, соответственно – 23%. Уровень образования респондентов: 63% – имеют высшее образование; 35% – научную степень, в том числе 10% докторов наук. Лишь 1,5% опрошенных имеют среднее специальное образование. Среди респон-

дентов преобладают люди среднего и старшего возраста (см. табл. 12).

Таблица 12

### Возраст респондентов

<i>Варианты ответа</i>	%	
	2014	2012
20-30 лет	10,2	12,7
31-45 лет	36,8	41,8
46-60 лет	40,9	37,0
свыше 60 лет	12,1	8,5
Итого	100,0	100,0

Из таблицы 12 видим, что за два произошло незначительное омоложение педагогического сообщества. Это косвенно связано с требованием нового «Закона об образовании в РФ» (ст. 99, п. 3), требующего повышения средней зарплаты: «Расходы на оплату труда педагогических работников муниципальных общеобразовательных организаций <...> не могут быть ниже уровня, соответствующего средней заработной плате в соответствующем субъекте Российской Федерации, на территории которого расположены такие общеобразовательные организации». Добиться этого повышения можно было либо путём увеличения финансирования, либо путём пресловутой «оптимизации» через сокращение части работников и распределения высвободившейся нагрузки между оставшимися. Конечно же, выбрали второе. Это ведь дешевле.

В вузовской среде это произошло в июне 2013 года после знаменитого распоряжения Минобра о значительном сокращении преподавателей вузов, работающих с неполной нагрузкой. Именно тогда было массовое увольнение работающих пенсионеров.

Соответственно педагогический стаж большинства респондентов весьма солидный (табл. 13).

Таблица 13

**Педагогический стаж респондентов**

Варианты ответа	%	
	2014	2012
Менее 1 года	вариант не предлагался	0,6
От 1 года до 5 лет	7,0	11,0
От 6 до 10 лет	10,0	12,5
От 11 до 20 лет	30,0	25,2
Свыше 20 лет	53,0	50,7

Из этой таблицы видно, что омоложение контингента педагогических работников произошло вовсе не из-за прихода в отрасль молодёжи (её на самом деле стало меньше), а только за счёт уже упомянутого резкого сокращения пенсионеров.

Таким образом, состав участников исследования в значительной мере соответствует образовательной и профессионально-возрастной структуре педагогического сообщества современной России. Основная часть респондентов – это зрелые, опытные педагоги, знающие образование и его проблемы изнутри и способные, на наш взгляд, квалифицированно судить о ситуации в своей профессиональной сфере. Почти половина (48%) респондентов работают в государственных школах, 34% - в государственных вузах. В частных школах и вузах работают 9% и 8,5 % соответственно. География исследования репрезентативно охватывает практически всю Российскую Федерацию.

Если исследование 2012 года охватывало 41 регион, то новый опрос был проведён в 33 регионах России: 1) Белгородская область; 2) Владимирская область; 3) Вол-

гоградская область; 3) Воронежская область; 4) Еврейская АО; 5) Забайкальский край; 6) Ивановская область; 7) Иркутская область; 8) Калужская область; 9) Кемеровская область; 10) Костромская область; 11) Краснодарский край; 12) Красноярский край; 13) Москва; 14) Московская область; 15) Новгородская область; 16) Приморский край; 17) Республика Адыгея; 18) Республика Башкортостан; 19) Республика Карелия; 20) Республика Мордовия; 21) Республика Татарстан; 22) Республика Хакасия; 23) Самарская область; 24) Санкт-Петербург; 25) Саратовская область; 26) Свердловская область; 27) Ставропольский край; 28) Томская область; 29) Тульская область; 30) Ульяновская область; 31) Хабаровский край; 32) Челябинская область; 33) Ярославская область.

### **3.1. Общая ситуация в российском образовании сегодня**

Первый вопрос анкеты «Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?» повторял вопрос 2012 года. Помимо предложенных вариантов ответа, респондентам предлагалось написать свой собственный в свободной форме. Таблица 18 хорошо показывает, как воспринимается в педагогическом сообществе нынешняя ситуация в образовании. Наиболее популярные ответы – «кризис» (53%) и «упадок» (15%). Процент оптимистов, воспринимающих ситуацию как «расцвет» или хотя бы «подъём», крайне мал (рис.1).

В таблице 14 представлены данные ответов на этот вопрос в разбивке по уровню образования респондентов и в сравнении с данными 2012 года.

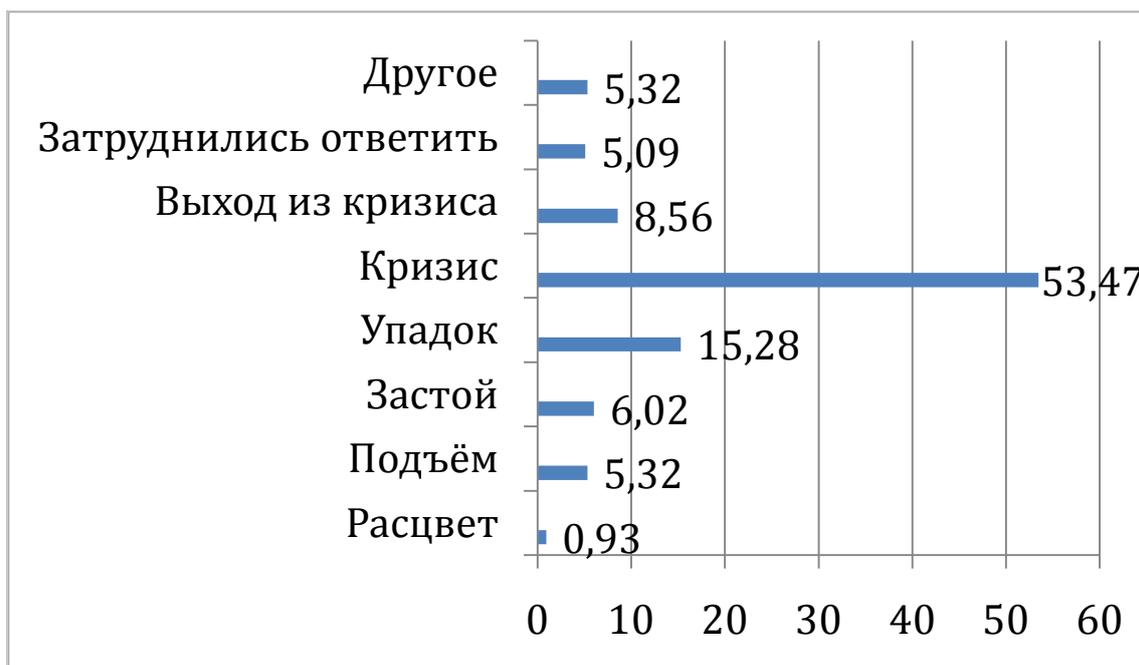


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Какой период переживает отечественное образование в настоящее время?», % (июнь 2014 года)

Таблица 14

**Какой период переживает отечественное образование в настоящее время? (в %)**

Варианты ответов	Уровень образования				Всего в 2014 г.	Всего в 2012 г.
	СПО	ВО	КН	ДН		
Расцвет	–	1	–	2	<b>0,9</b>	<b>0,8</b>
Подъём	14	6	5	2	<b>5,3</b>	<b>6,4</b>
Застой	14	5	7	7	<b>6,0</b>	<b>3,6</b>
Упадок	29	15	13	24	<b>15,3</b>	<b>25,6</b>
Кризис	43	54	54	48	<b>53,5</b>	<b>53,6</b>
Выход из кризиса	–	9	9	6	<b>8,6</b>	вариант не предлагался
Затруднились ответить	–	7	1	2	<b>5,1</b>	<b>4,8</b>
Другое	–	3	11	9	<b>5,3</b>	<b>5,2</b>
<b>Итого</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Можно видеть, что чем выше уровень образования отвечающих, тем скептичнее ими воспринимается ситуация. Характерно, что общее восприятие ситуации в сравнении с ответами 2012 года почти не изменилось. Единственное статистически значимое отличие – это почти 9%, считающих, что сегодня образование из кризиса выходит. В прошлом исследовании этот вариант ответа респондентам не предлагался, поэтому трудно судить, является ли это осторожный оптимизм части педагогов явлением давним или сиюминутным.

Свободные ответы респондентов на этот (и другие) вопрос мы приводим полностью, сохранив оригинальную орфографию и стилистику, полагая, что это позволит отразить не только содержательный, но и эмоциональный фон мнений и дискуссий, существующих в профессиональном сообществе.

***Собственные ответы респондентов на первый вопрос были таковы (даны в алфавитном порядке):***

- в процессе решения накопившихся задач;*
- видимость реформ (каждая реформа ухудшает качество образования);*
- возврат к Сталинскому режиму – культ Путина;*
- время перемен, время поиска новых идей, концепций в образовании, правда, не всегда удачных;*
- демонтаж;*
- если выбирать один ответ, то «кризис», но при этом идёт активный поиск выхода из ситуации, осуществляются интенсивные стихийные перемены;*
- кризис, т.е. период «лицемерия и ханжества», других слов нет, этап «над пропастью во лжи»;*
- медленный черепаший расцвет в сфере технологичности процесса образования и упадок в сфере нравственности и глубины образования;*
- надеюсь после возвращения некоторых традиционных форм экзаменов начнется выход из кризиса;*

- нет стабильности;
- отдельные попытки выхода из кризиса совершаются в разных местах;
- переломный момент: болезненное «приживание» ЕГЭ, реформирование вузов;
- переносим последствия авантюры с ЕГЭ, пожинаем первые результаты выпуска недоучек-бакалавров, тенденции снижения качества высшего образования;
- переходный (2 одинаковых ответа);
- период реорганизации;
- период реформ;
- период целенаправленного уничтожения образования путём государственной политики;
- поиск путей развития;
- пока ещё всё не развалили, но это дело времени;
- полная неразбериха;
- попытка подстроить российское образование под европейский стандарт;
- противоречивое состояние: есть и подъём и упадок;
- развал;
- скрытые попытки снижения уровня образования;
- сознательное уничтожение на фоне потребности коренных изменений (вектор этих изменений направлен не туда, куда следовало бы, не на решение коренных проблем, а на имитацию бурной деятельности: в мутной воде легче рыбку-денежку ловить);
- судя по бурным дискуссиям на пед. форумах, период переосмысления не только содержания, но и смыслов и ценностей образования;
- упадок, т.к. бюрократизм, бумагомарательство;
- эволюционный виток вперед.

Свободные ответы респондентов дают ясно понять, что среди наиболее активной части педагогов (а как пра-

вило, именно они дают собственные ответы в анкетах) преобладают те, кто критично относятся к последствиям основных реформаторских инициатив в отечественном образовании. Есть также небольшой процент «нейтралов», характеризующих ситуацию в терминах «переходный период», «период реформ» и т.п. А совсем ничтожное число оптимистов никак не уравновешивают общего негативного настроения. Претензии педагогов очевидны: утрата лучшего отечественного опыта, некритичное заимствование западных стандартов, бюрократизация, формализм, коррупция.

### **3.2. Динамика качества образования глазами педагогов**

Следующие три вопроса анкеты были посвящены мнению респондентов относительно наблюдаемой и прогнозируемой динамики качества образования на уровне региона и образовательного учреждения. Мы спрашивали педагогов о том, как изменилось качество образования в их регионе и образовательном учреждении за последний год, а также о возможных изменениях качества образования в регионе в течении ближайших пяти лет. Как и ожидалось, различия между регионами в ответах оказались минимальными. Всё региональное разнообразие России в вопросах образования нивелируется макрофакторами, важнейшими из которых, безусловно, выступают политика Минобра и влияние рыночной культуры на образовательные и педагогические практики. Итак, давайте посмотрим, как респонденты отвечали на вопросы о качестве образования.

Первый вопрос в этом блоке формулировался следующим образом: **«Как изменилось качество образования в Вашем регионе за последний год?»**

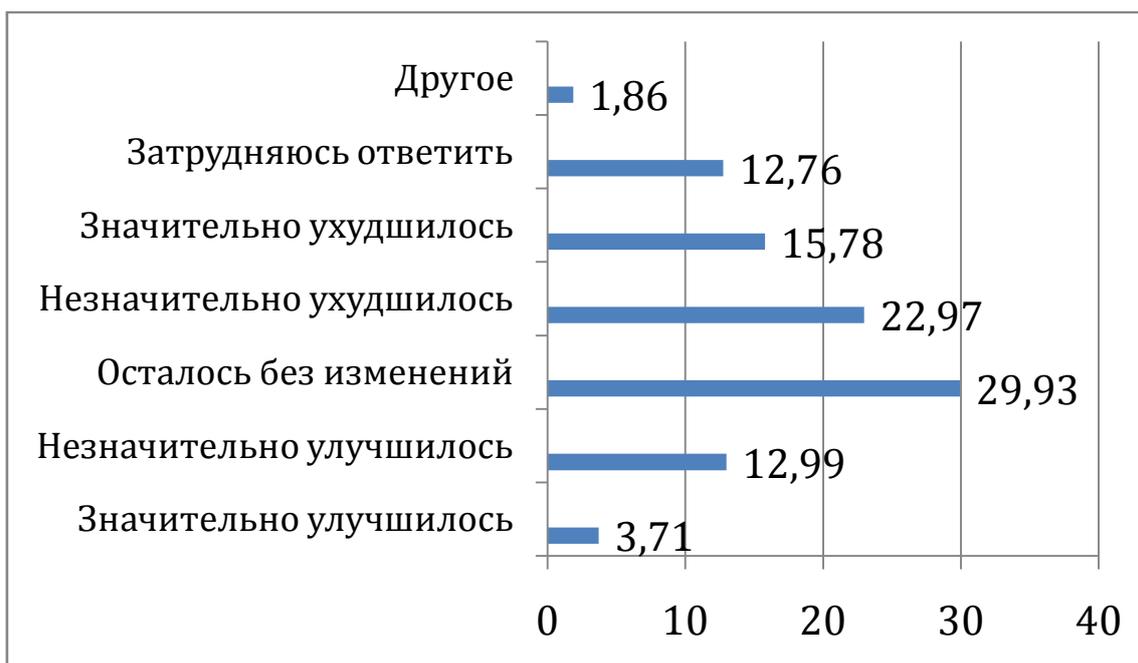


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как изменилось качество образования в Вашем регионе за последний год?», %

Можно видеть (см. рис. 2 и табл. 15), что хотя ответ «осталось без изменений» стал самым популярным (почти 30% ответивших), число тех, кто считает, что качество образования ухудшилось заметно превышает число оптимистов.

Особенно это заметно на уровне категоричных формулировок: только 4% выбрали вариант «значительно улучшилось», тогда как тех, кто считает, что «значительно ухудшилось» – в 4 раза больше. Довольно высок процент затруднившихся с ответом (13%), что связано с недостатком понимания частью педагогов ситуации на уровне региона. Забегая вперед скажем, что в ответах на аналогичный вопрос относительно образовательного учреждения, процент затруднившихся заметно ниже.

Таблица 15

**Как изменилось качество образования в Вашем регионе за последний год? (% , округлено до целых)**

Варианты ответов	СПО	ВО	КН	ДН	Всего
Значительно улучшилось	0	3	6	2	4
Незначительно улучшилось	13	15	9	11	13
Осталось без изменений	15	29	33	33	30
Незначительно ухудшилось	15	23	20	31	23
Значительно ухудшилось	27	13	21	19	15
Затрудняюсь ответить	29	15	9	2	13
Другое	1	2	2	2	2
Итого	100	100	100	100	100

Из таблицы 15 видно что, чем выше уровень образования наших респондентов, тем реже они затрудняются с ответом и тем меньше оптимизма проявляют относительно изменений качества образования. Свободных ответов на этот вопрос было дано значительно больше, чем на предыдущий. Судя по этим ответам, большинство педагогов – скорее скептики. Они связывают ухудшение качества образования с такими процессами, как формализм, бюрократизация, отрицательное влияние тестовых методик оценки знаний, отрицательная возрастная динамика педагогических коллективов и т.п. Много говорится об отрицательных результатах современного образования, например: *«Качество значительно ухудшилось, т.к. снизились коммуникативные навыки чтения, письма, речи. Идёт натаскивание на выполнение тестов. Дети в устной и письменной форме затрудняются построить предложение».*

Заметно меньше тех, кто говорит об улучшении качества образования. При этом, если «скептики» обращают внимание на внутренние проблемы образования, содержательные и сущностные процессы, то «оптимисты» говорят, как правило, о критериях формальных и внешних: «Значительно улучшилось, т.к. результаты ЕГЭ высокие»; «Значительно улучшилось. Много новых проектов, внедрены новые ФГОСы»; «Улучшению качества образования способствует переход на ФГОС, использование передовых педагогических технологий, ИКТ, диагностических материалов».

Следующий вопрос о качестве образования касался непосредственно образовательного учреждения: **«Как изменилось качество образования в Вашем образовательном учреждении за последний год?»**

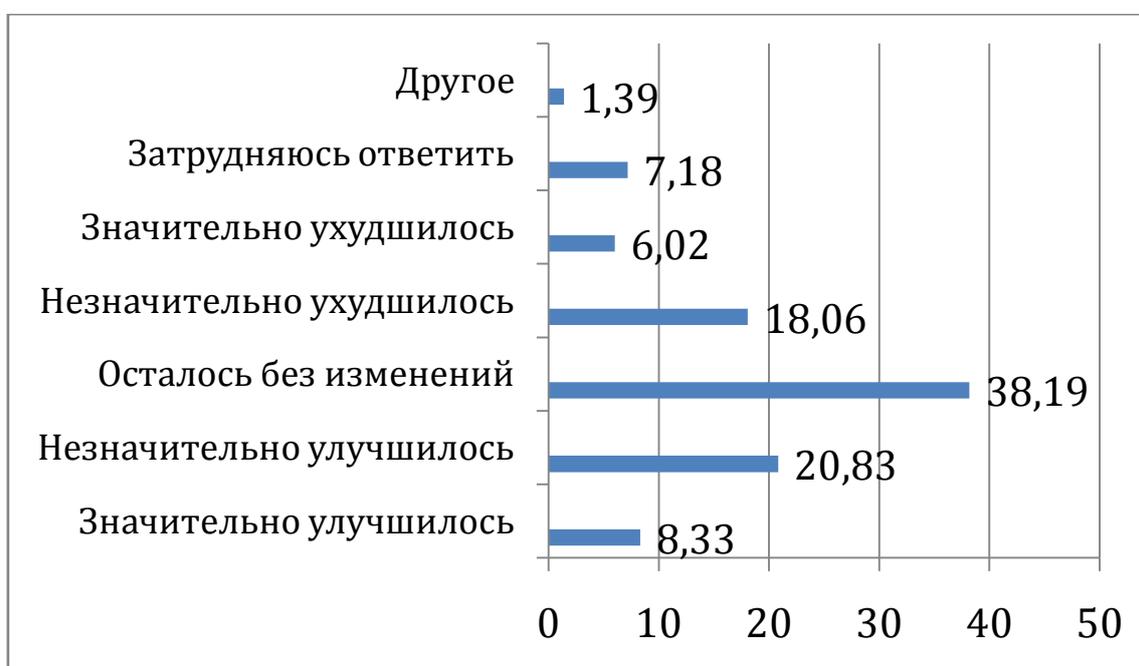


Рис. 3. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как изменилось качество образования в Вашем образовательном учреждении за последний год?», %

Структура ответов на этот вопрос (см. рис. 3. и табл. 16) несколько иная, что не удивительно: педагоги, как правило, терпимее относятся к процессам в своем образовательном учреждении, нежели в образовании в целом. Это подтверждают и ответы наших респондентов. Заметно выше доля тех, кто считает, что качество образования за последний год улучшилось (в целом почти 30%) и заметно ниже тех, кто считает наоборот (24% против 43% в предыдущем вопросе). Количество тех, кто считает, что изменений не произошло, выросло на 8%. Эти данные указывают на достаточно высокий уровень лояльности педагогов к своим образовательным учреждениям и присутствие корпоративного духа, возможно подкрепленного извечной российской осмотрительностью в критике непосредственного начальства.

Из таблицы 16 видно, что работники частных образовательных учреждений склонны давать более высокие оценки изменениям в качестве образования, что особенно характерно для частных школ. По-видимому, это имеет под собой как объективные, так и субъективные основания. С одной стороны, сегодня созданы достаточно жесткие рамки конкуренции и выживания для негосударственных школ и вузов, заметно более строгие, нежели в период их «расцвета» в 1990-х – первой половине 2000-х годов. В то же время в частных образовательных учреждениях, особенно в школах, заметно выше уровень контроля начальства над лояльностью сотрудников и укреплением корпоративного духа.

Таблица 16

**Как изменилось качество образования в Вашем образовательном учреждении? (% , округлено до целых)**

	Государственные и муниципальные школы	Частные школы	Государственные вузы	Частные вузы	Всего
Значительно улучшилось	6	22	6	14	8
Незначительно улучшилось	21	34	20	11	21
Осталось без изменений	43	34	34	33	38
Незначительно ухудшилось	16	3	25	19	18
Значительно ухудшилось	6	-	9	3	6
Затрудняюсь ответить	7	7	4	20	7
Другое	1	-	2	-	2
<b>Итого</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Несмотря на заметно больший оптимизм оценок в этом вопросе, по сравнению с предыдущим, в свободных ответах респондентов преобладают опять-таки негативные сентенции. Главный объект критики – бюрократизация образовательного процесса. *«Качество ухудшилось, т.к. большую часть времени занимает оформление разного рода документов. Каждое дело, мероприятие должно сопровождаться приказом (распоряжением), оформлением протокола заседания кафедры или Совета факультета, заключением договора, отчётом. Появляется желание сократить свои действия, чтобы не оформлять документы. Считаю, что выполнение этой функции сокра-*

*щает время и силы для работы со студентами. Постоянное изменение структуры УМК, форм различных документов увеличивает техническую работу преподавателя». Или: «Качество значительно ухудшилось, т.к. много бумажной работы». Часто критикуют формализм в оценках качества образования. Полагают, что тестовые формы контроля и ЕГЭ ухудшают качество образования. Подобного рода высказывания характерны для большинства свободных ответов на этот вопрос.*

Мнения об улучшении качества образования (которых заметно меньше) часто отличаются почти «пионерской» декларативностью, повторением официальных лозунгов: *«Значительно улучшилось, т.к. с введением новых образовательных стандартов и заказе государства появились новые подходы в образовательном процессе для развития всесторонней личности учащихся». Или: «Значительно улучшилось, ОУ воплощает в жизнь все рекомендуемые новшества». Значительная часть положительных оценок подчеркивает роль непосредственного руководства: «Улучшилось, т.к. руководство контролирует качество преподавания, создает условия для повышения квалификации»; «Значительно улучшилось, т.к. отлажена работа педколлектива» и т.п.*

Заметное число свободных ответов комментируют отсутствие изменений в качестве образования. Но много и отрицательных, подчеркивающих консервацию низкого качества образования: *«Качество не изменилось, потому что декларируемые меры по улучшению качества образования в вузах остаются внешними, мало задевающими истинные причины снижающие его, более того усугубляющими ситуацию».*

Наконец, последний вопрос о динамике качества образования формулировался следующим образом: **«Как изменится качество образования в Вашем регионе**

**через 5 лет?». Разумеется, мы отдавали себе отчёт, что у большинства наших респондентов отсутствуют необходимые инструменты и информация для построения надёжного прогноза. Целью вопроса было выявить общие настроения и ожидания профессионального сообщества, оценить уровень профессионального оптимизма/пессимизма. Ведь сами по себе ожидания, как правило, сильно влияют на настоящее. В педагогической сфере с её чувствительностью к социально-психологическим факторам это влияние, возможно, особенно сильно.**

На рисунке 4 и в таблице 17 представлены результаты ответов на этот вопрос. Как и следовало ожидать, многие (среди которых большинство составили школьные учителя, а не вузовские преподаватели) затруднились с ответом. Отчасти это связано с тем, что педагоги отдают себе отчёт о принципиальной роли государственной образовательной политики и невозможности предугадать её изменения в ближайшие 5 лет. Достаточно вспомнить, что кардинальные изменения в образовательной политике (реформы, модернизация, новые стандарты, новые формы контроля и прочие «комплексные проекты») осуществляются значительно чаще, чем один раз в пять лет.

Увы, число «пессимистов» превышает число «оптимистов». Особенно это заметно в крайних оценках: тех, кто считает, что качество «значительно ухудшится» ровно в два раза больше, чем тех, кто считает наоборот.

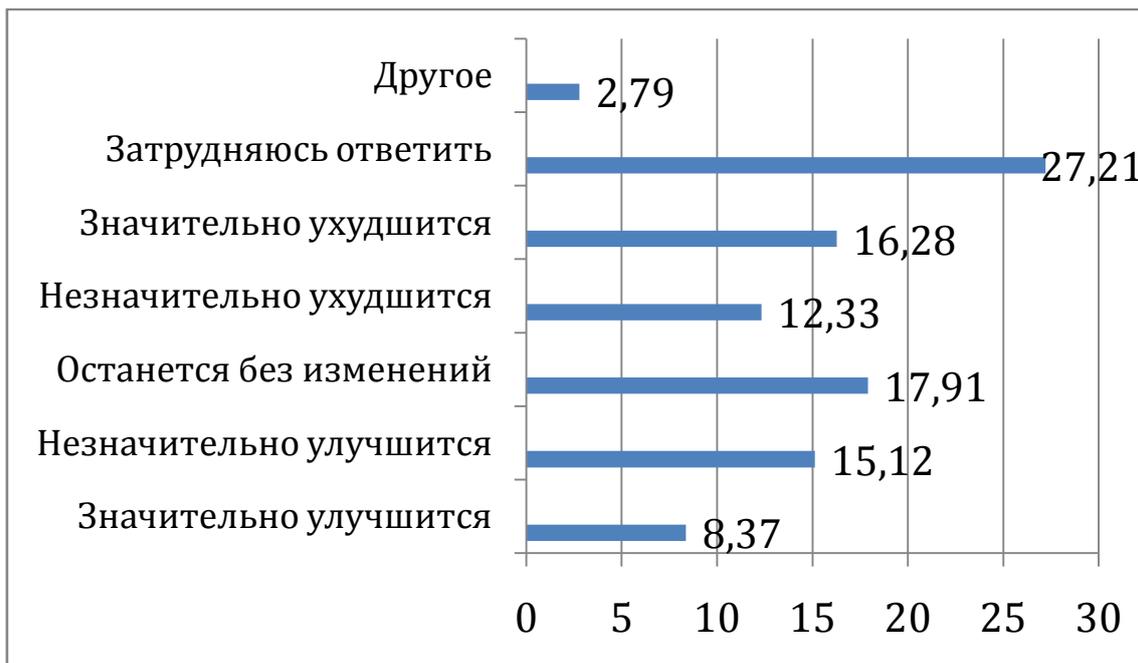


Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как изменится качество образования в Вашем регионе через 5 лет?», %

Таблица 17

**Как изменится качество образования в Вашем регионе через 5 лет? (% , округлено до целых)**

Варианты ответов	СПО	ВО	КН	ДН	Всего
Значительно улучшится	0	7	11	9	8
Незначительно улучшится	29	16	13	11	15
Останется без изменений	43	17	15	28	18
Незначительно ухудшится	–	10	16	15	12
Значительно ухудшится	12	15	19	20	17
Затрудняюсь ответить	16	32	23	13	27
Другое	–	3	3	4	3
<b>Итого</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Можно видеть, что чем выше уровень образования респондентов, тем меньше они затрудняются с прогнозом и тем более пессимистичны их оценки.

Свободных ответов и здесь оказалось много и они позволяют уточнить эмоциональный и содержательных фон мнений и оценок. Как и в предыдущем вопросе заметная часть свободных ответов проникнута пессимизмом. Частой причиной этого пессимизма стали произошедшие в последние годы изменения в профессиональной сфере: *«Качество ухудшится. В последнее время приходят молодые специалисты с очень поверхностными знаниями и как выясняется, они учились в педвузе только потому, что не могли поступить в более престижный. Лучшие выпускники, к сожалению, не идут в педагогику. Другой фактор – рейтинги и гонка за результатами в профессиональных конкурсах, которые не всегда создают здоровую ситуацию в педагогическом коллективе. Начиная исчезать отношения обмена опытом, взаимопомощи, взаимовыручки, а начинают появляться отношения жёсткой конкуренции, что создает напряженную обстановку в коллективе»*. Встречается прямая критика руководства Минобра: *«Качество значительно ухудшится, т.к. российское образование находится в плену у некомпетентного руководства Министерства образования, которое лишает Россию интеллекта. ЕГЭ для школы, бакалавриат для вуза – это производство недоучек, слепое копирование западных образцов без учета традиций российской высшей школы»*.

Много комментариев оставили те, кто затруднился с ответом. Эти затруднения, как правило, связываются либо с отсутствием информации (*«Затрудняюсь ответить – нет достоверной информации»*), либо с непредсказуемостью образовательной политики (*«Затрудняюсь ответить, т.к. всё зависит от образовательной политики»*; *«Затрудняюсь ответить, т.к. ВСЁ НЕПРЕДСКАЗУЕМО»*; *«Затрудняюсь ответить, т.к. всё зависит от министерства»*).

В то же время среди респондентов, представивших свободные ответы, встречается и немало оптимистов. К сожалению, чаще всего этот оптимизм обусловлен простым человеческим желанием верить в лучшее: *«Значительно улучшится, т.к. всё стремится к прогрессу»*; *«Значительно улучшится, т.к. верю в лучшее (во всяком случае, очень хочется). Верю, что есть и будут люди, которые своим трудом меняют наше образование к лучшему, повышают его качество. В первую очередь это воспитатели, учителя, преподаватели и учёные, на занятиях у которых детям, подросткам, студентам интересно, весело и познавательно; здоровье их не губится, а крепнет»*. Некоторые верят в оптимистичные официальные формулировки: *«Значительно улучшится, т.к. хочется верить, что в свете готовящихся проектов регионального министерства образования начнётся новый этап значительных изменений в лучшую сторону, выход на новый уровень качества образования: ставка сделана на усиление индивидуализации и здоровьесбережения»*.

### **3.3. Работа с «бумагами»**

В опросе 2012 года многие педагоги жаловались на постоянно растущий объём «бумажной» работы, называя это одной из главных причин снижения качества образования. Часто упоминалась эта проблема и в свободных ответах респондентов в исследовании этого года. Учитывая важность этой темы, мы решили задать нашим респондентам отдельный вопрос: **«Как за последний год изменился объём «бумажной» работы педагогов, не связанной с учебно-воспитательным процессом?»**. Результаты анализа ответов представлены на рисунке 5 и в таблице 18.

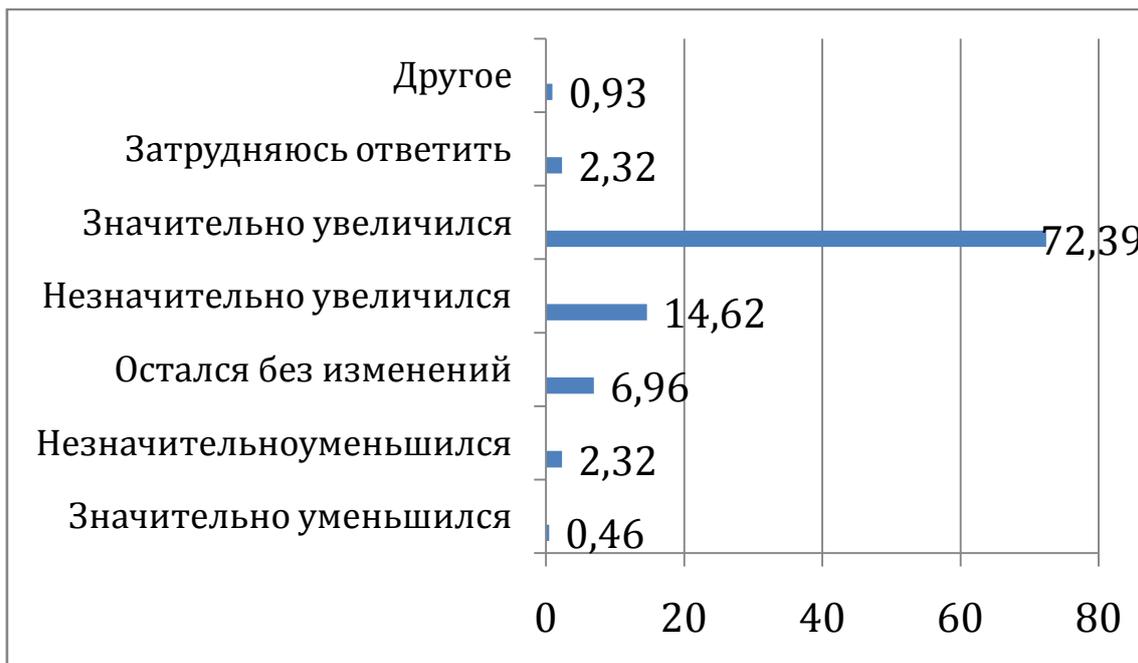


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как за последний год изменился объём «бумажной» работы педагогов, не связанной с учебно-воспитательным процессом?», %

Ответы респондентов говорят сами за себя: абсолютное большинство указывает на увеличение объёма «бумажной» работы. При этом можно видеть, что в частных образовательных учреждениях эта проблема стоит заметно менее остро, чем в государственных, хотя и не обходит их стороной совсем.

Таблица 18

**Как за последний год изменился объём «бумажной» работы педагогов, не связанной с учебно-воспитательным процессом? (% , округлено до целых)**

	Государственные и муниципальные школы	Частные школы	Государственные вузы	Частные вузы	Всего
Значительно увеличился	72	66	78	55	72
Незначительно увеличился	16	20	9	22	15
Остался без изменений	7	7	6	14	7
Незначительно уменьшился	2	5	4	-	2
Значительно уменьшился	1	-	1	-	1
Затрудняюсь ответить	2	2	2	6	2
Другое	1	-	-	3	1
<b>Итого</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Свободных ответов на этот вопрос немного, видимо в силу того, что комментировать тут особенно нечего.

Приводим их полностью в алфавитном порядке:

- *Вырос многократно!!!*
- *Глобально увеличился!!!*
- *Значительно увеличился, т.к. вместо живой работы, сотрудничества педагога и студента идёт подсчёт каких-то баллов.*

– Значительно увеличился: «тома» бумаготворчества, «вал» никому ненужной отчётности и мероприятий, как «научных», так и «воспитательных».

– Много отчётности на разных уровнях.

– Остался без изменений, т.к. административная машина, отчитывается документами, вал которых растёт. Это ведь удобнее, чем профессионально помогать учителю...

– Отдайте учителя учащимся – вот и будет вам качество! Невозможно работать из-за постоянного участия в конкурсах и бумагомарательства.

### **3.4. Мониторинг эффективности вузов**

Одним из недавних нововведений Министерства образования и науки стал мониторинг эффективности вузов, первый опыт проведения которого, вызвал бурю негодования и дискуссий в педагогической среде. При этом возмущение профессионального сообщества вызвала не сама идея мониторинга, а используемые министерством критерии оценки вузов. Теперь, когда прошло уже два года с момента запуска мониторинга и Министерство образования несколько скорректировало и расширило набор критериев оценки, мы решили выяснить отношение профессионального сообщества к последствиям этой инициативы. Вопрос формулировался следующим образом: **«Как, на Ваш взгляд, повлияют на качество образования критерии мониторинга вузов и выводы на их основе?»**. Результаты анализа ответов представлены на рисунке 6 и в таблицах 19 и 20.

Первоначально, задавая этот вопрос, мы собирались поставить в анкете фильтр и спросить об этом только вузовских педагогов. Но затем решили, что часть учителей всё же может быть в курсе вузовских дел и сумеет высказать своё мнение, пусть даже многие и затруднятся с от-

ветом. Так оно и получилось: 23% всех респондентов прямо указали, что не знакомы с критериями мониторинга, ещё почти 10% затруднились с ответом. В ответах остальных единой позиции не просматривается, точнее они почти поровну разделились на «нейтралов», «оптимистов» и «пессимистов». Сравните: число тех, кто считает, что мониторинг никак не повлияет на качество образование (24%) не так уж сильно отличается от числа тех, кто верит в улучшения (22%) или наоборот – ухудшение качества образования (19%). Хотя в целом количество «оптимистов» на 3% выше, но в крайних оценках (со словом «значительно») опять преобладают «пессимисты»: 13% против 7%.



Рис. 6. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как, на Ваш взгляд, повлияют на качество образования критерии мониторинга вузов и выводы на их основе?», %

Характерно, что в этот раз мы не обнаружили прямой зависимости негативизма оценок от качества образования, как во многих предыдущих вопросах. В каждом

образовательном кластере есть и «оптимисты» и «пессимисты». Ещё одна заметная тенденция, характерная для всех групп респондентов, связана с тем, что высказываемый респондентами оптимизм носит как правило более осторожный характер, тогда как пессимизм более резок (см. таблицу 19).

Таблица 19

**Как, на Ваш взгляд, повлияют на качество образования критерии мониторинга вузов и выводы на их основе?**

(%, округлено до целых, анализ по уровню образования респондентов)

<i>Варианты ответов</i>	СПО	ВО	КН	ДН	Всего
Могут значительно улучшить	29	6	4	17	7
Могут незначительно улучшить	13	11	19	20	14
Никак не повлияют	14	26	32	17	24
Могут незначительно ухудшить	–	6	8	6	6
Могут значительно ухудшить	15	7	19	26	13
Не знаком(а) с критериями	27	31	7	2	23
Затрудняюсь ответить	–	11	7	8	10
Другое	2	2	4	4	3
Итого	100	100	100	100	100

Мнения респондентов также не сильно зависят от типа образовательного учреждения (см. таблицу 20).

Таблица 20

**Как, на Ваш взгляд, повлияют на качество образования критерии мониторинга вузов и выводы на их основе?**

(% , округлено до целых, анализ по типу учреждений)

	Государственные и муниципальные школы	Частные школы	Государственные вузы	Частные вузы	Всего
Могут значительно улучшить	6	7	8	9	7
Могут незначительно улучшить	10	15	21	13	14
Никак не повлияют	23	17	26	34	24
Могут незначительно ухудшить	7	10	22	14	6
Могут значительно ухудшить	5	4	8	8	13
Не знаком(а) с критериями	34	37	6	6	23
Затрудняюсь ответить	13	6	7	11	10
Другое	2	4	2	5	3
Итого	100	100	100	100	100

Свободные ответы респондентов позволяют отчасти понять разброс мнений и оценок педагогов. Таких ответов немного и мы приводим их полностью в алфавитном порядке:

– Для разных коллективов можно получить различный эффект, но общая тенденция к варианту «могут значительно ухудшить».

– Если речь идёт о том вузе, в котором работала я, то вуз только изменил отношение к отчётности, а суть процесса осталась такой же коррумпированной.

– Ещё больше сузятся рамки получения высшего образования небогатыми, но талантливыми выпускниками школ.

– Значительно улучшить, т.к. справедливая процедура, высшее образование в России девальвировалось, масовизация отрасли – это всегда «ширпотреб»...

– Значительно ухудшить, ибо каковы критерии? Трудоустройство выпускников, публикационная активность преподавателей, индексы цитирования, зарабатывание денег для образовательного учреждения не способствуют качеству образования.

– Критерии не объективны.

– Могут значительно улучшить ситуацию, если избавиться от коррупции.

– Мониторинг должен быть объективным, ведь образование проникнуто коррупцией.

– Надеюсь, что могут улучшить!

– Незначительно улучшить, т.к. один из критериев – это улучшение условий обучения: требования к оснащению ОУ оборудованием, требования к площадям ОУ.

– Ни один из критериев эффективности не имеет отношения к качеству образования.

– Они не оценивают степень эффективности и качества образования учеников и студентов.

– Оценки не связаны с качеством образования.

– Своих методик нет, вот и пользуемся западными. Хотя единого чёткого понимания, что такое «качество образования в РФ» на сегодняшний день нет ни у кого. Всё было очень хорошо понятно в советское время. Мы создавали

*образ молодого строителя коммунизма. Сейчас однозначно ответить нельзя, чей образ мы создаём. У каждого образовательного учреждения и у каждого педагога своё видение этого образа. Привести всех к «общему знаменателю» всё равно не получится.*

*– Совершенно не повлияют. Критерии и оценки – отдельно, а образовательный процесс – отдельно. Всё время что-то подрисовываем, подписываем и дорисовываем. Делаем «потёмкинские деревни» в образовании. Все эти «инновации» спускаемые сверху совершенно оторваны от реальной жизни и потому результата не дадут!!!!!!*

*– Ухудшат, так как заниматься собственно студентами времени будет меньше.*

*– Формализм в расцвете.*

*– Это не критерии.*

Анализ свободных ответов показывает, что большинство вузовских педагогов отнюдь не против самой идеи мониторинга. Многие понимают, что объективные инструменты оценки деятельности вузов действительно нужны: это поможет «подтянуть» высшую школу, поднять дисциплину и требовательность. К сожалению – и большинство наших респондентов это понимает – разработать адекватные критерии оценки качества образования у министерства не получилось. Почти всё, что оценивается в процессе мониторинга не имеет прямого отношения к учебно-воспитательному процессу в вузе, а связано либо с его *обеспечением*, либо с *другими видами вузовской деятельности*: коммерческой, формально-научной (измеряемой количеством публикаций, а не качеством и глубиной исследований) и т.п. При этом упускается из виду то, что происходит в аудитории между студентами и профессурой. Наши респонденты это хорошо чувствуют.

**ГЛАВА ЧЕТВЁРТАЯ**  
**КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИЗНУТРИ**  
**(ЛОКАЛЬНОЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**  
**2014 ГОДА)**

**4.0. Общая характеристика исследования**

Параллельно с широкомасштабным социологическим исследованием во всей системе образования нами был проведён опрос, выявляющий отношение профессорско-преподавательского сообщества *только классических университетов* к осуществляемым изменениям в организации и содержании университетского образования, а также долю временных и интеллектуальных затрат сотрудников университетов приходящих на реорганизационную работу и реальную работу со студентами.

В исследовании приняли участие 75 преподавателей вузов, входящих в Ассоциацию классических университетов России. Из них 42,66% – мужчины, 57,34% – женщины. По возрасту респондентов выборка распределилась следующим образом: 25-35 лет – 36,0%; 36-45 лет – 24,0%; 46-55 лет – 28,0%; 56-65 лет – 12,0%. Учёную степень доктора наук имеют 18,66% опрошенных, кандидата наук – 52%, без степени – 29,33%.

Нами были получены следующие результаты.

**4.1. Динамика состояния**  
**классических университетов**

На вопросы «Как Вы думаете, какой период сегодня переживает отечественное образование в целом?» и «Как Вы думаете, в каком состоянии сегодня находится классический университет?» были получены результаты, представленные в таблице 21.

Таблица 21

**Оценка состояния современного образования в целом  
и классических университетов в частности, %**

<b>Оценка</b>	<b>Образование в целом</b>	<b>Классический университет</b>
расцвет	0	0
подъем	8,00	4,33
застой	5,33	2,67
кризис	34,67	57,33
упадок	52,00	35,67

Из таблицы 21 видно, что по мнению большинства опрошенных, отечественное образование в целом переживает период упадка, а состояние классического университета кризис. Один опрошенный определил современное состояние классического университета как «не существующее».

Второй вопрос предполагал выбор ответа для завершения фразы «В российском высшем образовании вступили в действие новые образовательные стандарты. Как Вы думаете, в результате этого качество образования классического университета...» Результаты представлены в таблице 22.

Таблица 22

**Изменение качества образования после  
введения новых образовательных стандартов**

<i>Варианты ответов</i>	<b>%</b>
резко улучшилось	0,0
незначительно улучшилось	25,3
осталось без изменений	18,7
незначительно ухудшилось	1,3
резко ухудшилось	54,7
затрудняюсь ответить	0,0

Большинство (54,7%) опрошенных считают, что введение новых образовательных стандартов привело к резкому ухудшению качества образования, что в два раза больше тех, кто считает, что качество образования стало лучше

Третий вопрос предполагал выбор ответа для завершения фразы «В результате введения единого государственного экзамена качество системы отбора абитуриентов в классических университетах...» представлены в таблице 23.

Таблица 23

**Динамика качества системы отбора абитуриентов после введения ЕГЭ**

<i>Варианты ответов</i>	<b>%</b>
резко улучшилось	0
незначительно улучшилось	16
осталось без изменений	21,3
незначительно ухудшилось	4
резко ухудшилось	45,3
затрудняюсь ответить	13,4

Как видно из таблицы 23, половина опрошенных считает, что введение ЕГЭ привело к резкому ухудшению системы отбора абитуриентов.

**4.2. Сохранил ли свои отличительные признаки классический университет?**

Четвёртый вопрос предполагал выяснить какими признаками с позиции сегодняшнего профессионального сообщества должен обладать классический университет. В вопросе намеренно подчёркнуто отличие классического и профильного университета. Ответы на вопрос «Вы-

делите наиболее значимые, на Ваш взгляд, признаки, которым должен обладать классический (а не профильный) университет» представлены в таблице 24 в порядке убывания. Предлагалось выбрать не более пяти вариантов ответа.

Таблица 24

**Признаки классического университета глазами профессионального сообщества**

<i>Варианты ответов</i>	<i>%</i>
академические свободы студентов – выбор студентом любых курсов	86,67
конкурентоспособность вуза	50,67
фундаментальная подготовка студентов по естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам	41,33
экспериментально-исследовательская отработка моделей вузовского образования для остальных профильных вузов	36
экономическая и политическая независимость университета	33,33
академические свободы преподавателей – каждый профессор сам выбирает, какие курсы ему вести, исходя из своих научных интересов	30,67
производство универсальных знаний	29,33
накопление и хранение универсальных знаний	26,67
обучение через науку	25,33
просветительская деятельность	21,33
единство преподавания и исследования	21,33
подготовка культурной и интеллектуальной элиты общества	18,67
накопление и хранение знаний	17,33
многопрофильность профессиональной подготовки студентов	17,33
экономическая и политическая поддержка университета государством	16,00

формирование и совершенствование вузовской традиции передачи знания	14,67
единство наук, рассматриваемых с одной методологической точки зрения	14,67
духовное и культурное воспитание студентов; воспитание гражданина страны	0
профессионально направленная подготовка студентов	0
образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций	0

Как видно из таблицы, к значимым признакам, которыми должен обладать классический университет в противопоставление профильному, преподаватели относят: академические свободы студентов – выбор студентом любых курсов; конкурентоспособность вуза; фундаментальная подготовка студентов по естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам. Результаты оказались весьма неожиданными. Конкурентоспособность вуза оказалась на втором месте, духовное воспитание выпало из приоритетов вовсе. Налицо уже произошедшая прагматизация вузовского образования, чему посвящён отдельный параграф второй главы.

Пятый вопрос предполагал выяснить соответствует ли Болонская система принципам классического университета. Ответы на вопрос «Как Вы считаете, соответствует ли двухступенчатая система подготовки (бакалавриат-магистратура) основным принципам классического университета?» представлены в таблице 25.

Таблица 25

*Оценка соответствия двухступенчатой системы  
вузовской подготовки  
с принципами классического университета*

<i>Вариант ответа</i>	<i>%</i>
полностью соответствует	4,00
соответствует в большинстве принципов	2,67
частично соответствует	40,00
не соответствует в большинстве принципов	41,33
полностью не соответствует	12,00

Данные оказались противоречивыми: 40% опрошенных считают, что двухступенчатая система подготовки частично соответствует принципам классического университета, однако 41,3% опрошенных считают, что система подготовки в большинстве принципов не соответствует принципам классического университета. Результаты можно интерпретировать либо как явное разделение мнений, либо как незнание во всей полноте соотносимых принципов.

Шестой вопрос касался университетской науки. Ответы на вопрос «Какие из перечисленных ниже факторов должны лежать в основе развития российской науки?» представлены в таблице 26. Предлагалось выбрать не более трёх вариантов ответа.

По мнению опрошенных основными факторами развития российской науки являются основные тенденции развития фундаментальной науки (60% опрошенных), и традиции научных школ (56% опрошенных). Стоит отметить, что более 40% опрошенных также отметили социальный заказ на исследования прикладного характера, мировые тренды развития науки, государственный заказ и исследовательский интерес учебного заведения. В

меньшей степени на науку должен влиять заказ бизнес сообществ (24% опрошенных).

Таблица 26

### Основные факторы развития российской науки

<i>Варианты ответов</i>	<b>%</b>
государственный заказ	42,7
мировые тренды развития науки	44,0
исследовательский интерес учебного заведения	40,0
заказ бизнес сообществ	24,0
традиции научных школ	56,0
социальный заказ на исследования прикладного характера	46,7
тенденции развития фундаментальной науки	60,0

#### 4.3. Чем занят и что беспокоит университетского профессора?

Седьмой вопрос предлагал оценить по 5-бальной шкале сколько времени тратит преподаватель университета на различные виды деятельности». Результаты представлены в таблице 27.

Как видно из таблицы, основное время у преподавателей занимают: подготовка к аудиторной работе со студентами; аудиторная работа со студентами; индивидуальная работа со студентами; научное руководство студентами, магистрантами, аспирантами и разработка учебно-методических комплексов, рабочих программ и иных учебно-методических материалов, сопровождающих учебный процесс. В меньшей степени преподаватели время затрачивают на написание научных текстов (тезисов, статей, монографий, рецензий и пр.) и подготовку и участие в конференциях, семинарах.

Таблица 27

**Оценка временных затрат на различные виды  
деятельности профессорско-преподавательского состава**

<i>Вид деятельности</i>	<i>очень много</i>	<i>много</i>	<i>средне</i>	<i>мало</i>	<i>очень мало</i>
Подготовка к аудиторной работе со студентами	4,00	42,67	18,67	14,67	20,00
Аудиторная работа со студентами	8,00	45,33	34,67	6,67	5,33
Индивидуальная работа со студентами	6,67	36,00	17,33	18,67	21,33
Научное руководство студентами, магистрантами, аспирантами	32,00	28,00	26,67	5,33	8,00
Воспитательная работа со студентами	2,67	17,33	24,00	29,33	26,67
Проведение научных исследований	16,00	24,00	21,33	25,33	13,33
Написание научных текстов (тезисов, статей, монографий, рецензий и пр.)	18,67	33,33	41,33	1,33	5,33
Разработка учебно-методических комплексов, рабочих программ и иных учебно-методических материалов, сопровождающих учебный процесс	28,00	32,00	10,67	13,33	16,00
Подготовка и участие в конференциях, семинарах	1,33	25,33	30,67	20,00	22,67
Проведение открытых лекций, выходящих за рамки учебной нагрузки	1,33	6,67	25,33	28,00	38,67
Научная работа по реализации грантов	14,67	18,67	16,00	17,33	33,33

Минимум временных затрат уходит на проведение открытых лекций, выходящих за рамки учебной нагрузки и научную работу по реализации грантов. Среди опрошенных выделились две группы, противоположно оценивающие временные затраты на проведение научных исследований (24% и 25% опрошенных), что может быть обусловлено различным статусом преподавателей. Молодые, неостепененные преподаватели в большей степени нацелены на исследовательскую работу, что продиктовано целью защиты научной работы и получения степени. В свою очередь доктора наук ведут менее активную исследовательскую деятельность.

Восьмой вопрос предлагал оценить по 5-ти бальной шкале интеллектуальные затраты университетского преподавателя при различных видах деятельности. Результаты представлены в таблице 28.

Таблица 28

**Оценка интеллектуальных затрат на различные виды деятельности профессорско-преподавательского состава**

	избыточные	значительные	средние	незначительные	нет затрат
Подготовка к аудиторной работе со студентами	4,00	62,67	18,67	6,67	8,00
Аудиторная работа со студентами	1,33	64,00	22,67	5,33	6,67
Индивидуальная работа со студентами	8,00	45,33	18,67	13,33	14,67
Научное руководство студентами, магистрантами, аспирантами	18,67	60,00	14,67	1,33	5,33
Воспитательная работа со студентами	2,67	10,67	33,33	36,00	17,33
Проведение научных ис-	14,67	62,67	16,00	1,33	5,33

следований					
Написание научных текстов (тезисов, статей, монографий, рецензий и пр.)	29,33	37,33	21,33	6,67	5,33
Разработка учебно-методических комплексов, рабочих программ и иных учебно-методических материалов, сопровождающих учебный процесс	36,00	13,33	30,67	8,00	12,00
Подготовка и участие в конференциях, семинарах	8,00	32,00	45,33	2,67	12,00
Проведение открытых лекций, выходящих за рамки учебной нагрузки	1,33	25,33	24,00	29,33	20,00
Научная работа по реализации грантов	13,33	46,67	8,00	6,67	25,33

Как видно из таблицы 28, наименьшие интеллектуальные затраты у преподавателей классических университетов уходят на проведение открытых лекций, выходящих за рамки учебной нагрузки; воспитательную работу со студентами и подготовку и участие в конференциях, семинарах. Остальные виды деятельности преподаватели оценивают как «значительные». Стоит выделить избыточные интеллектуальные затраты на разработку учебно-методических комплексов, рабочих программ и иных учебно-методических материалов, сопровождающих учебный процесс, причём этот вид деятельности оценивается как более затратный по сравнению с проведением научных исследований, написанием научных текстов (тезисов, статей, монографий, рецензий и пр.) или научной работой по реализации грантов, что может говорить в том числе о низком уровне и качестве последних.

Ответы на вопрос «Какими из перечисленных ниже факторов Вы удовлетворены, к каким относитесь ней-

трально, а какие, напротив, вызывают Ваше беспокойство?» представлены в таблице 29.

Таблица 29

**Уровень профессиональной удовлетворённости университетских преподавателей**

	очень беспокоит	беспокоит	отношусь ней- трально / без- различно
заработная плата	58,67	30,67	10,67
политика непосредственного руко- водства	44,00	33,33	22,67
материально-техническая оснащён- ность учебного процесса	28,00	44,00	28,00
взаимоотношения с коллегами	2,67	18,67	78,67
взаимоотношения со студентами	1,33	38,67	60,00
возраст преподавательского состава	14,67	16,00	69,33
социальная значимость Вашей про- фессии	32,00	30,67	37,33
нравственные качества студентов	16,00	41,33	42,67
существующая система отчетности	57,33	32,00	10,67
отношение студентов к учебе	41,33	42,67	16,00
политика Министерства образования РФ	61,33	13,33	25,33
2-хуровневая система профессио- нальной подготовки (бакалавриат- магистратура)	42,67	18,67	38,67
мотивация большинства педагогов	5,33	57,33	37,33
содержание образования (образова- тельные стандарты)	34,67	41,33	24,00
уровень подготовки учащихся	42,67	54,67	2,67
престиж Вашей профессии	34,67	22,67	42,67

введение компетентностного подхода	30,67	14,67	54,67
состояние российской науки	61,33	29,33	9,33
реформа российской науки	65,33	21,33	13,33

Как видно из таблицы 29, наибольшее беспокойство у преподавателей вызывают: реформа российской науки; политика Министерства образования РФ; состояние российской науки; заработная плата; существующая система отчетности, а также двухуровневая система профессиональной подготовки (бакалавриат-магистратура).

На открытый вопрос «Что ещё в функционировании системы высшего образования и науки вызывает у Вас беспокойство?» некоторыми респондентами дали ответы, представленные ниже.

– *Отсутствие поддержки фундаментальных исследований, особенно в области естественных и гуманитарных наук.*

– *Генеральная ориентация на измеряемые показатели при утрате смысла и содержания процесса. Она прямо вытекает из некомпетентности руководства отрасли и горизонта кругозора политического руководства страны.*

– *Отсутствие профессионалов на руководящих должностях. Безответственность.*

– *Засилье управленческого зуда в науке и в образовании, что во многом связано с отсутствием соответствующей компетенций в сути науки и научного образования. Основная проблема во многом связана с присутствием именно гуманитариев в руководящих органах. Т.е. наукой и научным образованием занимаются люди, которые сами слабо представляют, что такое наука! Огромное число безобразно плохо оформленных инструкций, часто не нужных указаний приводит к излишней трате времени и "умственных" усилий. Отсутствие понимания роли науки и соответствующих инструментов подготовки науч-*

*ных кадров. Безобразно организованное финансирование науки во всех структурах: от Минобрнауки и до руководства университетов. Отсутствие активного вовлечения студентов в науку через их подключения с оформлением их статуса (т.е. оформления на работу).*

*– Бюрократизация, ненаукометрические показатели для оценки эффективности работы и премирования, крайне низкая научная квалификация и сомнительные моральные качества высшего руководства.*

*– Авторитарная модель управления этими сферами. Специалисты (преподаватели и ученые) не имеют возможности даже влиять на процесс "реформирования" науки и образования. "Реформы" осуществляются некомпетентными, необразованными, равнодушными чиновниками.*

*– Засилье бумаг, представляющих собой следствие ненужной регламентации работы преподавателя и символизирующих отсутствие доверия государства к нему (преподавателю).*

В целом можно отметить, что так как проводимые реформы затрагивают абсолютно все высшие учебные заведения, состояние классических университетов мало чем отличается от профильных вузов. Наблюдается «усталость» системы образования от нововведений, неготовность профессорско-преподавательского состава профессионально обеспечивать процесс реализации новых реформ. Помимо этого, регулирование деятельности высших учебных заведений, в т.ч. образовательные стандарты, система расчета эффективности профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов и прочее стирают грань между классическим университетом и профильным вузом. Никакие принципы и идеалы конкретных вузов не смогут противостоять правилам и принципам, регулирующим деятельность всей системы высшего образования.

## **ГЛАВА ПЯТАЯ**

### **СТУДЕНЧЕСКИЙ АВЕРС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Для того, чтобы понять проблему, в которой замешаны двое, нужно выслушать обе стороны. Два социума университета – это студенты и преподаватели. Каждый из них смотрит по-разному на само высшее образование и на сложившуюся в нём ситуацию. Наиболее общие взгляды профессорско-преподавательского состава можно выразить в нескольких словах – «отменить реформы», «вернуть старую систему», «прибавить жалование», «увеличить бюджет науки». Мнения конечно же утрированы, но практически каждый с ними согласится. Однако можно ли сказать, что в этих недовольствах выражается дух времени? Нет. Любая система образования в любое время была ригидна к нововведениям, инновациям и реформам, а педагоги и ученые всегда были недовольны жалованием и финансированием.

Студент же всегда более чувствителен к тому, что происходит с миром в реальном времени, и конечно же, ему более чем понятны проблемы, с которыми ему приходится сталкиваться, получая высшее образование. Именно студент будет в дальнейшем реализовывать полученные знания и навыки в этом времени, в конкретном обществе в реальных условиях.

Мы провели небольшое исследование, используя метод фокусированного группового интервью, с целью выявления основных проблемных аспектов, с которыми сталкиваются студенты классического университета. По его результатам в дальнейшем будет разработана анкета для студентов, обучающихся в классических университетах. Интервью носило уточняющий характер и не предполагалось, что его результаты будут представлены в статье. Однако, получив очень интересный материал, мы

решили опубликовать наиболее важные на наш взгляд данные.

В состав респондентов были отобраны студенты Кубанского государственного университета, обучающиеся на втором курсе специальности «Социальная работа».

### **5.1. Цели университетского образования глазами студента**

Современный студент основной целью поступления в университет видит получение диплома – так ответило большинство респондентов. Также были получены следующие варианты ответов:

- *продолжить образование и самоутвердиться в жизни;*
- *так хотели мои родители;*
- *найти то, что мне интересно;*
- *получить высшее профессиональное образование;*
- *получить знания, подняться вверх по жизненной лестнице;*
- *не дать себе деградировать;*
- *так принято.*

Полученные ответы говорят о внешней мотивации абитуриентов, поступающих в вуз. Они не знают, кем хотят стать. Они не выбирают себе профессию, в которой в дальнейшем можно самореализоваться. Современный абитуриент поступает в университет потому что так устроена система «школа-вуз» – окончил школу, сдал ЕГЭ, поступил или не поступил в вуз, потому что так принято, так хотят родители. Да и самый распространенный ответ «получить диплом» говорит о несформированности образа будущей профессии и, как следствие, видение только внешних атрибутов, в частности диплома. Некоторые студенты осознают, что высшее образование им необходимо для дальнейшей самореализации и является одним

из социальных лифтов, однако они не скажут, в каком направлении хотели бы двигаться.

Нами был задан уточняющий вопрос «Каковы мотивы получения Вами высшего образования?». При такой постановке вопроса в большей степени раскрылась карьерная составляющая полученного образования. Ответы были таковы:

- *на хорошую работу без него не устроиться;*
- *часть предметов интересна сама по себе без практического применения;*
- *устроиться на работу, чтобы потом жить и самоутвердиться перед другими;*
- *для «галочки» при устройстве на работу;*
- *нет высшего образования – нет нормальной работы;*
- *мне приятно понимать, что у меня вскоре будет высшее образование;*
- *чтобы научиться себя вести в разных жизненных ситуациях, т.е. своеобразный опыт;*
- *диплом нужен, чтобы устроиться на работу;*
- *самосовершенствование и самореализация.*

Как бы ни было нам, педагогам, радостно слышать, что кому-то еще интересно учиться, не ради практического применения полученных знаний, а ради самосовершенствования, основной, опять же внешний мотив получения высшего образования – устройство на хорошую работу. Причём прослеживается логическая цепочка в ответах: цель – диплом, мотив – хорошая работа. Другим важным мотивом у студентов выступает самоутверждение – социальный мотив, выступающий на первое место у большинства молодёжи.

Для того, чтобы определить, насколько сформировано представление о будущей профессии у абитуриентов, поступающих в университет, нами был задан вопрос «Почему вы поступили именно на эту специальность?». Основным критерий выбора (напомним, специальность

респондентов – социальная работа) – прохождение на бюджет. Ответы были таковы:

– *благодаря этому образованию я буду получать хорошую заработную плату в будущем;*

– *изначально – возможность учиться на бюджете, сейчас – потому что широкий профиль, многообразие;*

– *только потому, что поступил на бюджет, плюс более ли менее нравилось на слух название;*

– *прошла на бюджет;*

– *много предметов, которые могут пригодиться в жизни в повседневном общении;*

– *выбора больше не было среди других специальностей, т.к. у меня низкие балы ЕГЭ;*

– *Это был запасной вариант;*

– *не было другого выхода;*

– *заинтересовала специальность;*

– *думала, что хочу помогать людям, работая в МЧС.*

В этом случае мы наблюдаем ситуацию, когда абитуриенты с более высокими баллами поступают на более престижные специальности, остальным остаётся выбирать из малопrestiжных, к коим относится и социальная работа. Благо, ещё есть те, кто поступает на конкретную специальность, опираясь на собственные предпочтения, а не на престижность профессии или выбор родителей.

С одной, чисто формальной стороны, современная система поступления в вуз эффективна – практически никто не окажется за бортом, большинство абитуриентов поступят в тот или иной более или менее престижный вуз. Однако правила таковы, что если ты семи пядей во лбу, ты **можешь выбирать** свою будущую профессию, ежели нет – ты участвуешь в «рулетке», и будущее определяет воля случая. Стоит ли школьникам со средними способностями стараться, усерднее учиться, чтобы поступить на желанную специальность? Может и стоит, но есть более легкий и привлекательный путь – со средними

способностями можно получить диплом, а по какой специальности, без разницы. Т.е. сама система поступления создаёт условия, препятствующие профессиональному выбору школьников (который однако неизбежен и происходит в сложившихся условиях на этапе перехода со ступени бакалавриата на ступень магистратуры).

Для более полного раскрытия проблемы профессионального выбора, нами была задана пара бинарных вопросов «Чем интересна / не интересна специальность, на которой Вы обучаетесь?». Даже на вопрос «Чем интересна...?», большинство респондентов ответили «не интересна», что ещё раз указывает на отсутствие профессионального выбора. Остальные ответы продиктованы попыткой найти что-то для себя интересное в сложившихся обстоятельствах:

- она (профессия) многообразна;
- интересно само обучение;
- с моим образованием можно устроиться в государственные структуры;
- получаю практические знания, которые в любом случае пригодятся в жизни.

И только один респондент ответил, основываясь на самостоятельно сделанном профессиональном выборе:

- взаимодействие с людьми, возможность оказывать помощь.

Студентам неинтересна специальность «социальная работа» студентам по следующим причинам:

- нет возможности трудоустроиться;
- несовершенно законодательство и трудовой кодекс;
- профессия низко оплачивается;
- не престижная;
- я не вижу себя в роли социального работника;
- эта сфера слабо развита в нашей стране;
- не развита она (профессия), нет достойного заработка и дальнейшего развития;

- *другие ценности и интересы;*
- *она заставляет меня слишком глубоко переживать всё, что происходит вокруг, хотя изначально я хотела абстрагироваться в творчестве;*
- *сильно нравится другая специальность;*
- *я хотела на юридический.*

Полученные ответы – результат лёгкого пути, предлагаемого существующей системой. Вместо того, чтобы усерднее готовиться к поступлению или даже пропустить год и ещё раз попытаться поступить на выбранную специальность, школьники рассчитывают на «авось» и как итог – образование для «галочки», отсутствие интереса к выбранной специальности и необходимость в дальнейшем либо переучиваться, либо (очередной лёгкий путь) работать по специальности, которая не отвечает интересам, ценностям и целям жизни.

Другой важный момент – современный студент не считает жизнеспособной ту профессию, которую он получает, указывая, в частности, на низкую зарплату. Это касается не только специальности социальная работа, но и философии, филологии, педагогического направления по различным дисциплинам и множества других гуманитарных и социальных специальностей. Это говорит в первую очередь о том, что современное высшее образование не отвечает требованиям рынка труда. С другой стороны, сам рынок труда находится в глубочайшем кризисе. Если исходить из так называемого «социального заказа», мы бы должны были готовить только менеджеров и желательно по продажам. Возникает вопрос – как наладить механизм взаимодействия системы высшего образования и рынка труда, и, что более важно, как создать условия для выхода рынка труда из «продажного» кризиса.

В целом грустная картина побудила нас задать вопрос «А в чём для Вас заключается ценность образова-

ния?». Вопреки вышесказанному, образование для студентов представляет личную ценность:

- *я учусь, чтобы узнавать что-то новое для себя;*
- *получить диплом, узнать новое, самореализоваться;*
- *развитие собственной личности, расширение кругозора;*
- *без него не устроиться на работу, будет возможность поддержать разговор с умными людьми;*
- *возможность самореализации и самопознания, нахождение своих сильных сторон;*
- *получить новые знания;*
- *саморазвитие;*
- *самосовершенствование;*
- *компенсировать недостаток в общении;*
- *найти смысл, интерес к жизни.*

Несмотря на небольшое количество ответов, соотносящихся с целями и мотивами поступления (диплом, работа), и небольшое количество респондентов, затруднившихся ответить на вопрос, большинство в высшем образовании видят возможность расширить свой кругозор, узнать что-то новое. Многие из опрошенных посредством образования реализуют внутренние цели самопознания, саморазвития и самореализации и поиска смысла жизни.

Таким образом, можно констатировать – студенты, получающие образование по специальности, выбранной по воле случая, не испытывают интерес к получаемой профессии. Возможность получения «корочки», а не будущей профессии предлагает сама система поступления в высшие учебные заведения. В дальнейшем при трудоустройстве на не соответствующую диплому должность диплом будет предъявлен для «галочки» и положен в стол – финансовой прибыли, достаточной для нормальной жизни, он не способствует. При таком положении вещей встаёт вопрос – а в чём же смысл игры?

## 5.2. Процесс университетского образования: студенческий взгляд

Следующий блок вопросов касался самого процесса обучения в университете. Из всех форм проведения занятий, большинство респондентов предпочитают семинары в форме обсуждений, дискуссий, игр, диалога с преподавателем. Практически все уточняют в ответах – *«ни в коем случае не лекция или индивидуальные ответы на семинарах»*.

На вопрос «При каких условиях вы проявите интерес к обучению?», были получены следующие ответы:

- *если будут интересно преподавать материал;*
- *если меня одобряют и хвалят, я узнаю что-то новое;*
- *если преподаватель относится с пониманием к студентам, т.к. понимает, что мы ещё учимся, а не уже готовые специалисты в какой-либо области;*
- *если будет интересен материал и его донесут до меня в понятной форме;*
- *если мне будет интересен материал;*
- *если я буду слышать то, что захватывает и интересуется меня;*
- *если хороший преподаватель, интересный предмет и интересная форма проведения занятий;*
- *если будет больше творческих заданий.*

Залогом интереса к обучению, помимо заинтересованности в предмете, выступили профессионализм и личностные качества преподавателя и форма подачи материала.

На вопрос-перевертыш, помимо противоположных ответов (не интересные материал, преподаватель, форма подачи), были получены и такие варианты как:

- *если я могу ничего не делать и получать то, что хочу на «халяву»;*
- *если несправедливый преподаватель;*

- если материал, который никогда мне нигде не пригодится;
- если у меня плохой коллектив;
- если нет возможности поделиться знаниями с друзьями;
- если преподаватель читает по бумажке.

Для студента продолжает играть огромную роль учебный коллектив, выступающий одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Несмотря на распространенные представления преподавателей о том, что студент любит «халяву», это далеко не всегда так. И опять же, огромную роль играет преподаватель, его личные качества (несправедливость) и способ подачи материала (студенты предпочитают семинар в форме диалога, а не лекцию «по бумажке»).

На вопрос «Уменьшилась ли Ваша активность в процессе обучения? Почему?», большинство респондентов ответили *«отсутствие интереса к предмету»* и *«возможность легко получить хорошую оценку»*. Нам представляется интересным ответ, поддержанный согласием других респондентов: *«Уменьшился, потому что есть преподаватели-непрофессионалы, не имеющие никакого опыта и не имеющие способность устанавливать контакт со студентами»*. Этот ответ интересен по следующей причине. В сложившейся после реформы образования системе «бакалавриат-магистратура» существуют нормативы, закреплённые в стандартах по каждой конкретной специальности, регламентирующие качество и процентное соотношение профессорско-преподавательского состава, участвующих в реализации образовательных программ. По логике Болонского процесса, магистратура – ступень обучения, на которой обучающиеся приобретают не только профессиональные, но и научно-исследовательские компетенции, и соответственно более опытных докторов наук, профессоров в большей степени

привлекают именно для реализации магистерских программ. Доля докторов наук для программ бакалавриата значительно ниже. В свою очередь, исходя из логики, что обучение на бакалавриате – это получение основной профессии, по нормативам значителен процент преподавателей, являющихся потенциальными работодателями. Предполагается, что человек, работающий по специальности в рамках образовательной программы, сможет развивать не только теоретические, но и практические компетенции студентов. Однако, как показало наше интервью, с одной стороны, профессионалы в своей области, но не имеющие научной степени преподаватели отбивают интерес у студентов. С другой стороны, очень мало действительно интересных преподавателей, коими, на наш взгляд, могли бы быть профессора. Последние, помимо большого педагогического опыта, имеют также и большой научно-исследовательский опыт, необходимый для того, чтобы подготовить бакалавров к следующей образовательной ступени – магистратуре.

В продолжение темы «лёгких оценок», нами был задан вопрос «Считаете ли Вы, что можно учиться без затруднений? Почему?», было получено два ответа (с незначительными грамматическими различиями): *«Легко учиться, если интересно»* и *«Легко учиться, когда есть Интернет»*. Помимо того, что респондентами опять подчёркивается необходимость заинтересованности в предмете, выделяется фактор, на наш взгляд требующий от педагогического сообщества пересмотра методов обучения и, в частности, форм самостоятельной работы. Этот фактор – доступность информации в реальном времени. Прошли те времена, когда студенту для написания доклада или реферата требовалось идти в библиотеку, переворачивать горы литературы в поисках ответа на поставленный педагогом вопрос. При появлении Интернета и развитии технологий студент может непосредственно на

занятия выйти в Интернет, задать вопрос и получить ответ. Стоит ли говорить о текстах, взятых из Интернета и порой даже не прочитанных? Все те годы, что преподаватели упорно боролись с «лёгкими», но не усвоенными знаниями, показывают, что дисциплинарные методы не работают. Следовательно необходимо разрабатывать новые методы обучения, учитывающие сетевую реальность и отказаться от методов, которые в эпоху Интернета не результативны.

### **5.3. Каким хотят видеть студенты университетского преподавателя?**

В ответах респондентов не раз указывалась важность роли педагога. Последний блок вопросов был направлен на выявление профессиональных и личностных качеств преподавателя.

На первый вопрос «Какие личностные качества преподавателя для Вас важны?», были получены следующие ответы: «ответственность», «понимание», «отзывчивость», «юмор», «доброта», «приветливость», «человечность», «эмпатия». Эти ответы напоминают нам, что преподаватель, это в первую очередь человек, а не только машина, выдающая знания. Студент вступает в педагогическое взаимодействие с человеком, выполняющим функции педагога и никак не на оборот.

Так же были ответы, описывающие профессиональные навыки преподавателя:

- умение наладить атмосферу в группе, создать комфортные условия для работы;
- профессионализм и опыт, адекватность;
- способность заинтересовать других в своем предмете.

Для более полного образа хорошего преподавателя глазами студентов, нами был задан уточняющий вопрос

«Какими качествами обладают или должны обладать лучшие преподаватели?».

– *яркий, умеющий заинтересовать, опытный, хороший оратор;*

– *умение с юмором преподнести информацию;*

– *юмор, знания, разносторонность;*

– *уметь заинтересовать студентов;*

– *умение связывать теорию с собственной практикой и рассказывать на интересных примерах;*

– *имеет чувство юмора, добрый, справедливый, разносторонний;*

– *умный, разносторонний, креативный;*

– *умение наладить контакт со студентами.*

Помимо очевидных профессиональных качеств, стоит выделить чувство юмора, которое вряд ли когда либо будет прописано в профессиональном стандарте педагога.

В ответах респондентов красной линией проходит основной смысл – студенту важна личность педагога. Студент ждет Учителя, а не «препода, отчитывающего пары». Студент готов учиться, готов заинтересоваться, готов вступить в диалог. Как показывают ответы на последний вопрос, вопреки мнению педагогического сообщества, студент готов получать реальную оценку.

На вопрос «Какие критерии оценки, предъявляемые преподавателем к Вашей успеваемости, способствуют процессу обучения?» были получены следующие ответы:

– *не зависит;*

– *при рациональном, т.е. если плохо готов, то и оценка соответствующая;*

– *при более высокой требовательности преподавателя к оценке;*

– *насколько ты заинтересовал сокурсников своим выступлением;*

– *оценка ответов на дополнительные вопросы;*

- при большем требовании высказывать собственные мысли, а не заученную информацию;
- при возможности утвердиться в своей точке зрения и получить адекватную критику и оценку;
- я лично для себя получаю знания, хоть преподаватель и может их оценить низко;
- если преподаватель будет учитывать все стороны студента и будет подходить индивидуально.

Как мы видим, студент хочет мыслить, размышлять, студент рассчитывает на адекватную критику своих ответов, а не просто на «садись, пять». Студент даже готов распространить собственные требования к хорошему педагогу на самого себя в качестве одного из критериев оценки – способность заинтересовать.

Подводя итог, необходимо выделить то общее, что прослеживается во всех ответах – современный студент хочет подлинности. Подлинность в профессиональном выборе, подлинность в обучении и оценке его результатов, подлинность профессионализма педагога, подлинность личностных смыслов, вкладываемых в процесс образования. Самому студенту надоела «халява», «лафа» и оценка «для галочки».

Один из ответов выбивался из логики последнего поставленного вопроса, однако мы все же его приведем: *«заинтересованность преподавателя в тебе как личности»*.

Университет должен обеспечивать условия для встречи двух личностей – зрелой, опытной личности Учителя и еще недооформившейся личности студента. Так ли это в реальности? Очевидно, что нет, а за бутафорией стандартов и отчётностей порой и не видно, что это действительно необходимо.

## ГЛАВА ШЕСТАЯ

### ВЛИЯНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛЬНУЮ ДИНАМИКУ

#### 6.1. Прагматизация как фактор распада

Греческие философы считали, что сначала нужно научить человека понимать окружающий мир, то есть снабдить его знаниями и интеллектуальными инструментами. Затем сформировать ценностную позицию, ибо целеполагание основано на ценностях, выбор целей — это всегда выбор тех или иных ценностей. И лишь затем научить действовать, снабдить инструментами практической реализации целей. Быть образованным означало понимать окружающий мир, быть способным к ценностному выбору и уже потом — к эффективной деятельности.

В процессе эволюции образования эта триада целей оставалась основополагающей. С разделением образования на начальное, общее (среднее) и высшее и развитием научно-образовательной специализации цели для каждого уровня и каждой специальности были конкретизированы. Средняя школа учила человека понимать, выбирать и действовать «вообще», то есть формировала некую общую готовность к жизни в обществе, зрелость (вспомним, как назывался школьный аттестат!). Высшее профессиональное образование формировало способность углублённо понимать какую-то отдельную профессиональную сферу, способность к ценностной ориентации в этой сфере и, наконец, способность к профессиональной деятельности.

Многочисленные реформы и дискуссии, захлестнувшие российскую школу (в т.ч. и высшую) в последние 20 лет, как правило, фокусировались на двух типах вопросов. Во-первых, вопросах *понимания*: какие знания, какие интеллектуальные инструменты и в каком объёме нужны учащимся. Во-вторых, вопросах *деятельности*: общих и профессиональных навыках и умениях, способ-

ности решать конкретные деятельностные задачи. Возникла попытка объединить *понимание и деятельность* в пространстве *компетентного подхода*. Цели образования свелись к формированию компетенций, что означало *сокращение пространства понимания на фоне углубления пространства деятельности*.

При этом, с одной стороны, ценностная компонента образования — целеполагание — оказалось вытеснено компетентностным подходом куда-то на периферию образовательных дискуссий и практик. С другой стороны, культурные трансформации постсоветских лет способствовали *интенсивной прагматизации* ценностного дискурса в целом. Погоня за эффективностью и конкурентоспособностью на уровне государственной, региональной и муниципальной политики вызвала к жизни опасный перекося в целях образовательной и воспитательной деятельности. Суть этого перекося может быть выражена одним словом — *экономоцентризм*. Исключительное внимание на всех уровнях стало уделяться вопросам условий жизни и крайне недостаточное её смыслу и качеству. Политики, чиновники и журналисты много и охотно говорят о средствах, выделяемых на различные мероприятия и программы, и крайне редко о содержании и смысле, культурных и воспитательных последствиях тех или иных предложений или программ.

В результате произошла *глубокая прагматизация целей образования*. Главными целевыми ориентирами стали «эффективность» и «конкурентоспособность», о которых вслед за высшими государственными чиновниками заговорили ректоры вузов и директора школ. Первым заметным следствием этих изменений стала *прагматическая мутация* мотивации учащихся, в ряде случаев принимающая форму устойчивого прагматиче-

ского психоза<sup>13</sup>: школьники и студенты с готовностью воспринимают знания «полезные», востребованные рынком и гарантирующие заработок и отказываются воспринимать знания «лишние», не имеющие ярко выраженной «полезности».

Присмотримся пристальнее к той группе целей образования, которая скрывается за классической формулой «целеполагание», и тем социальным последствиям, которые влекут за собой их современные трансформации.

## 6.2. Два пространства мотивации

Смысл понятия «целеполагание» прост: наряду с инструментами понимания и деятельности мы должны сформировать у наших учеников пространство мотивации — некую систему представлений о *целях*, представлений о том, *зачем* им нужно образование, *зачем* нужны навыки понимания и деятельности. Мотивационное пространство личности включает в себя две группы мотивов: *эгоистические* и *идеальные*.

Таблица 30

### Два пространства мотивации

Эгоистическая мотивация	Идеальная мотивация
Экономический успех (деньги) Социальный успех (статус) Профессиональный успех (нарциссическая самореализация)	Смысл + Любовь = аскетическая самореализация

К эгоистическим мотивам относятся:

- стремление к материальному успеху, деньгам;
- карьерные мотивы;

<sup>13</sup> Радаев В.В. Студент — жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал. 2005. № 34 (85). С. 63–65.

— специфическое удовольствие, получаемое человеком от сознания собственной компетентности.

То, что обычно называют самореализацией, может иметь различную внутреннюю доминанту. Сравните: «я делаю это», «я **делаю** это», «я делаю **это**». В первом случае налицо самореализация *нарциссического* типа (когда в центре я, любимый), во втором и третьем — самореализация *аскетическая*, когда ведущим мотивом становятся любовь к самой деятельности или смысл этой деятельности.

Эгоистические мотивы могут проявляться как по отдельности (в форме экономической, социальной или нарциссической доминантности), так и в комплексе, когда одновременно присутствуют все три группы мотивов. Хотя обычно доминирует какой-то один эгоистический мотив. Сделаем принципиальную оговорку, позволяющую избежать ненужной ценностной нагрузки: эгоистические мотивы нормальны — ровно в том смысле, в каком каждый человек стремится получать за свою работу деньги, продвигаться по службе и получать удовольствие от своей работы. И эти мотивы остаются нормальными ровно до тех пор, пока у человека сохраняется пространство другой — идеальной — мотивации.

Идеальные мотивы — это мотивы любви и смысла и вытекающей из них аскетической самореализации, сфокусированной не на себе, а на деле и/или его значении. Подчеркнём, что мотивы любви и смысла — отнюдь не лирика. Любовь к тому, чем занимаешься, — необходимое условие приобретения профессионализма в сложных видах труда — педагога, управленца, врача, чиновника. Смысл — осознание значимости своего труда — важнейшее условие нормального функционирования тех отраслей деятельности, которые связаны со словом «служение»: государственная, военная, социальная служба. Без

развитой смысловой мотивации сотрудники этих служб попросту не могут эффективно работать.

Эгоистическое и идеальное пространство мотивации организованы по-разному. Если эгоистические мотивы относительно независимы друг от друга, то мотивы идеальной группы тесно связаны и, как правило, сопутствуют друг другу. В нормальном случае в пространстве мотивации личности присутствуют обе группы мотивов, достаточно сложно сопряжённые между собой. При этом мотивы эгоистические обычно оказываются более естественными, «самозапускаемыми» по сравнению с мотивами идеальными, требующими специального взращивания. В школе (средней и высшей) традиционно акцент делался на мотивации идеальной при неявном допущении, что эгоизм сам себя воспитает и проявит.

Трагедия не только образования, но и всего российского общества последних десятилетий связана с тем, что идеальное пространство мотивации оказалось почти полностью разрушенным, как на индивидуальном, так и на макроуровне. Сегодня огромное количество выпускников школ и вузов обладают частично или полностью разрушенной идеальной мотивацией при практически полном доминировании мотивации эгоистической. Результат — постепенный социальный коллапс: когда в обществе накапливается критическое число носителей разрушенной идеальной мотивации, оно начинает «идти в разнос». Учителя перестают учить, врачи — лечить, правоохранители — охранять право, чиновники управлять государством. Иными словами, все начинают использовать свою сферу профессиональной деятельности как ресурс удовлетворения эгоистических амбиций стяжательства, карьеризма и нарциссизма.

Именно это и происходит в российском обществе сегодня. Последствия этих процессов особенно явно затрагивают сферу воспитания и социализации. Фактически

мы наблюдаем глубокий кризис институтов социального контроля и социальных регуляторов вообще. Семья и школа перестают воспитывать, юстиция и право — сдерживать, правоохранительные структуры — пресекать, культурные институты перестают транслировать обществу смыслы и ценности, способствующие достижению целей социальной солидарности и развития.

Как следствие, в обществе возникает запрос на создание и внедрение эффективных механизмов социальной регуляции: антикоррупционных и правоохранительных, профилактических и коррекционных, финансовых и правовых. При этом общая позиция практиков подчёркнуто прагматична и в обращении к потенциалу социальных наук звучит так: «не надо нам заумной теории, дайте работающие технологии и механизмы». Мне, как эксперту, консультирующему органы региональной власти и силовые структуры, сталкиваться с этим приходится постоянно.

В сложившихся социокультурных условиях эффективно работать не будут никакие механизмы и технологии. Проиллюстрируем это на примере самого известного и очень грамотно и последовательно внедрённого в социальную практику антикоррупционного образовательного механизма — ЕГЭ. Основным аргументом в пользу этого экзамена выступала борьба с высоким уровнем коррупции при поступлении в вузы. И что в итоге? Каждый год мы наблюдаем коррупционные скандалы вокруг ЕГЭ.

Другой пример — введённый во многих регионах России (инициатором был Краснодарский край) «детский комендантский час» — запрет на нахождение несовершеннолетних вне дома без сопровождения взрослых после 22.00. Этот закон может загнать детей домой. Но может ли он заставить родителей любить детей и заниматься ими? Ответ очевиден.

Любые внедряемые сегодня механизмы социальной регуляции (правовые или экономические) не будут эффективно работать в силу глубочайшего социокультурного кризиса, суть которого может быть выражена с помощью следующей базовой метафоры.

Представим общество в виде бочки, внутрь которой налита «вода» человеческих страстей, потребностей и желаний. Стенки бочки — это базовые социальные регуляторы: мораль, религия, семья, традиция и культура в виде массовых видов искусства). Эти стенки скреплены железными обручами права и экономики. Когда стенки бочки по какой-то причине сгнили, то, сколько обручей (правовых механизмов) ни надевай сверху, бочка всё равно будет протекать: страсти и желания вырвутся наружу. Это мы и наблюдаем последние 20 лет.

Такое состояние общества может быть обозначено как кризис идеального<sup>14</sup>. Теорию анализа такого состояния социума с позиций моральной философии глубоко разработал А. Макинтайр<sup>15</sup>. Коротко коснёмся основных идей этого анализа, глубоко совпадающего с теми идеями, которые были высказаны выше.

Существование общества требует включения отдельных индивидов в разнообразные социально значимые виды деятельности — социальные практики — добывание пищи и других ресурсов, управление, оборона от внешних врагов, накопление и передача знаний и т.п. Все социальные учреждения и институты с необходимостью опираются на те или иные практики. Чтобы эта социально значимая деятельность стала возможной (вне

---

<sup>14</sup> См.: Хагуров Т.А. Кризис идеального как генератор девиаций в российском обществе // Феноменология и профилактика девиантного поведения. Матлы IV Всеросс. научно-практ. конф. 28–29 октября 2010 г. Краснодар: Краснодар. ун-т МВД, 2010. С. 40–45.

<sup>15</sup> См.: Макинтайр А. После добродетели. Исследования теории морали / Пер. с английского В.В. Целищева. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

зависимости от её конкретного содержания), необходимо навязать (привить, передать) отдельным индивидам общие стандарты или принципы поведения. Иными словами, необходимы правила игры.

Люди, участвующие в практиках, руководствуются двумя видами мотивов: внутренними (идеальными) и внешними (эгоистические). К внутренним относится специфическое удовольствие, получаемое посредством участия в практике, то, что выражается словами долг, призвание, любимое дело (мотивы социального служения и любви). К внешним — блага, могущие быть полученными любым другим способом: деньги, власть, чувственные удовольствия.

Индивиды, участвующие в практике, должны стремиться к внутренним благам (обладать идеальной мотивацией). Стремление исключительно к внешним благам (деньги, власть, удовольствия) разрушает практики. Когда же критическая масса носителей идеальной мотивации падает ниже какого-то уровня (этот уровень трудно локализуем, но он есть), то начинаются разнообразные дисфункции социальных институтов (нарушения правил игры), приводящие к их коллапсу и далее к системному социальному распаду, на пороге которого находится сегодня российское общество. Системный социальный распад — масштабное разрушение ключевых социальных практик: права, здравоохранения, управления, обеспечения безопасности. Начальная стадия этого процесса разворачивается на наших глазах. В первую очередь в подобной ситуации страдают такие институты, как семья, школа и право.

Выход из сложившейся ситуации не может быть простым, как не бывает простой задача реабилитации утраченных ценностей. Однако отказ от решения этой исключительно непростой задачи в самом ближайшем будущем поставит нас перед лицом *системного* социального распада, в его *полной*, а не начальной как сейчас, стадии. А это по-настоящему страшно.

## ГЛАВА СЕДЬМАЯ ОСТАНЕТСЯ ЛИ КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ КЛАССИЧЕСКИМ?

### 7.1. Вузовские симулякры постмодернизма

*...ремеслуха велит торговать...*

*И я буду ненавидеть тех, кто считает нас быдлом, и что с нас хватит ремеслухи.*

*Михаил Анчаров «Дорога через хаос» (1979)*

Классических университетов во все времена и в большинстве стран никогда не было и не могло быть количественно много. Это было связано с тем, что, с одной стороны, *классический университет всегда был местом опережающего развития высшего и послевузовского образования и науки, точкой роста и зарождения научных и педагогических инноваций*. С другой стороны, *классическое университетское образование всегда отличалось тем, что оно выходило за пределы знаниево-умениевых и компетентностных результатов*.

Традиционно университетом не мог называться профильный вуз, ибо само слово «университет» предполагает всеобщность (универсальность) и исключает профильность и узкую специализацию. Вспомним, что испокон веков чисто техническая «Бауманка» называлась училищем, а «Плешка» – институтом. Институтами были и МГИМО, и МФТИ, и ВГИК, и ГИТИС, а «Гнесинка» и «Строгановка» были училищами. Даже ВПШ не называли университетом. Также как лицеем (даже профессиональным) не могло называться ПТУ, а колледжем – культпросветучилище. Заметим, что и на любимом нашими реформаторами Западе никому не приходит в голову называть университетом самый мощный «политех» США – Массачусетский технологический институт.

Сегодня в высшем образовании на постсоветском пространстве есть **профильные университеты**, а в школьном – **универсальные профили**. Хоть одно, хоть другое – это нелепые симулякры постмодернистской эпохи. А если к взятому зачем-то в кавычки словесному кентавру типа «медицинский университет» (либо «медицинский», либо «университет») или «университет путей сообщения» добавить неблагозвучную аббревиатуру типа ГБОУ ВПО НИУ, то содержательная каша и обезличивание учреждения гарантированы. «Как вы судно назовёте, так оно и поплывёт». Вот и плывут по никак не иссякающим мутным постперестроечным водам эти странные конгломераты, в названии которых есть слово «университет». Это похлеще, чем советский «Ленинский университет миллионов».

Университетское образование всегда принципиально отличалось от подготовки в профильном вузе так же, как образование в классической гимназии – от подготовки в реальном училище. Раньше крайне редко к слову «университет» добавляли слово «классический», ибо он другим быть не мог. Так же как раньше никому в голову не приходило к слову «семья» добавлять «традиционная». Теперь же это, увы, приходится уточнять.

В общей массе единые для всех вузов образовательные стандарты обезличивают и классические университеты, и профильные вузы. Одни благодаря компетентизации теряют свою широту, универсальность. Другие, свежее испечённые новые университеты (даже если они убирают из названия слова «педагогический», «технический») эту широту и универсальность всё равно не обретают. В итоге одни – **уже** не университеты, другие – **ещё** не университеты.

Образование в классических университетах большинства развитых экономик мира отличается от образования в профильном вузе тем, что оно:

а) предполагает образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становится лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования;

б) имеет более широкую (универсальную) направленность возвращения будущей профессорско-преподавательской и научной элиты страны;

в) носит проектный и инновационный характер и служит экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;

г) не отказываясь от компетентностного подхода, осваивает и преодолевает его, выходя на уровень научно-педагогического форсайт-проектирования;

д) осуществляет прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;

е) носит инновационный характер, формирует и совершенствует вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество;

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счёт создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьёзных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтвер-

ждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами. Даже крупнейшие классические университеты страны не входят в рейтинги лучших вузов мира.

## **7.2. Вызовы эпохи модернизации**

Системе классического высшего образования брошены вызовы. Эпохой, системой, реформаторами и обществом. *Под вызовами мы понимаем некие требования, предполагающие не приспособление к ним, а борьбу с ними.* Эти вызовы, на наш взгляд, следует разделить на три группы: *модернизационно-управленческие, общественно-политические и социально-культурные.* Разберёмся с каждой группой вызовов отдельно.

### **А. Модернизационно-управленческие вызовы.**

Размывание понятия «классический университет» и «классическое образование» за счёт реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты, и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

Организационная усложнённость новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой болонской системы и старой системы послевузовского образования.

Одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентностного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объёмов работы (и отчётности), непосредственно не связанной с образовательным процессом.

Внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

Неготовность (моральная и ресурсная) образовательных организаций к динамичному учёту мировых тенденций в стратегическом управлении университетами, особенно ощутимым этот фактор оказался в условиях перехода на Болонскую систему.

Сужение временных рамок в создании инновационных образовательных и научных продуктов.

Деформация научно-исследовательской политики университетов погоней за грантами и заказами.

Повсеместная технологизация образовательного и воспитательного процессов, дегуманизирующая университетский уклад.

Слабая развитость оценочного компонента, его рефлексивной составляющей в системе высшего профессионального образования, нацеленность на статичность промежуточных результатов (прибыль, технические условия, площади и др.) в определении критериев эффективности, а не на качественное выстраивание долгосрочных отношений и установление тесной обратной связи с работодателями.

### **Б. Общественно-политические вызовы.**

Рассогласованные темпы реформаторских изменений. Фрагментарный характер взаимодействия политических структур и представителей общества.

Несовершенство нормативно-правовой базы текущих изменений. Изменение правового поля, в котором развивается система высшего образования (отсутствие

нормативно-правовой ясности и наличие неопределённости целого ряда ключевых понятий данной отрасли, недостаточное нормативное регулирование целого ряда нововведений и механизмов их реализации).

Коммерциализация системы высшего классического образования, вызывающая опасность разрушения традиций и духа академического сообщества через ориентацию на прибыль.

Вынужденная депрофессионализация части ППС, порожденная стратегиями выживания в условиях нищенских зарплат:

а) стратегия «волка ноги кормят» - преподавание сразу в нескольких вузах, любых предметов, за которые предлагают взяться, не оставляющее времени на системную научно-методическую работу, и ведущее в силу перегрузки к быстрому выгоранию;

б) стратегия «частичного ухода» - когда работа в вузе становится остаточным «хобби», а основное время уделяется более прибыльным занятиям;

в) стратегия «кормления и местничества» - попросту обмен зачетов и экзаменов на деньги, «благо» предложения хоть отбавляй, что также достаточно быстро «убивает» нечто очень важное в преподавателе.

### **В. Социально-культурные вызовы.**

Замена социокультурного контекста в определении термина «образование» на сугубо экономический и предпринимательский контексты. Это вызов не только образованию, но и всем сферам социокультурных преобразований. Образование сегодня – это товар, востребованный на рынке образовательных услуг, где студенты выступают в роли инвесторов, а вузы – участники международной конкуренции, занимаются продажей образовательных услуг, зачастую, далеко не наивысшего качества. Мы убеждены, что образование нельзя рассматривать только через прибыльную доминанту, только лишь как рыноч-

ное благо. Образование – это, прежде всего совокупность социокультурных навыков, элитарного знания, отношений и ценностей, необходимых для их активного воспроизводства в течение всей жизни и эффективного участия в росте научного, исследовательского, культурного и духовного благосостояния общества.

Соответственно, прагматизация и утилитаризация мотивов участников образовательного процесса порождает духовный и творческий кризис, не позволяющий воспроизводить новые устойчивые духовные традиции и ценности, разрушая имеющиеся и подменяя их ценностями потребления.

Виртуализация социокультурного сообщества, которая выражается в нескольких эффектах: обеспечивает мобильность процессов коммуникации и снижает потребность живого общения с агентами социализации, что затрудняет адресность в построении диалоговых коммуникаций и приводит к повышению уровня социального одиночества в обществе.

Снижение способности молодого поколения к интеллектуальной мобилизации, аналитической способности установления причинно-следственных связей тех или иных событий, за счёт формирования «мозаичного сознания». Этот фактор затрудняет реализацию требований Болонской декларации в российских классических университетах в части неготовности большинства студенческого сообщества к увеличению доли и изменению характера самостоятельной работы, к обдуманному выбору дисциплин и чёткому пониманию на формирование каких компетенций они направлены.

Социокультурное различие менталитета и системы ценностей европейского и российского сообщества. Прагматизация образования.

Университетскому профессиональному сообществу придётся давать скорые ответы на эти вызовы, ибо *ремеслу* компетентизации окончательно возьмёт верх над *образованностью*, *технэ* над *логосом*, а *потребление* над *культурой*. Уже ведь очевидно, что «в таком укладе происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом»<sup>16</sup>.

Складывается впечатление, что в лексиконе нынешних реформаторов высшей школы понятия «классический университет» уже нет, ибо уж совсем плохо с ним стыкуются понятия «компетентизация», «эффективность», «коммерциализация». А без элитного классического образования, без классических университетов (их должно быть мало) слинянут и остальные вузы, ибо классические университеты традиционно задавали планку и создавали *разность потенциалов*, порождавшую *ток* отечественного вузовского интеллекта. Беда сегодняшнего высшего образования – это огромное *внутреннее сопротивление* бюрократов и реформаторов, двинутых на эффективности и экономизме. А закон Ома ещё никто не отменял.

А значит сегодня остро стоит вопрос разработки модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего. Иначе образование превратится в подготовку, универсум в ремеслуху, университет – в ремесленное училище, а самое большое «*мужество в ремеслухе – это восторг подчинения обстоятельствам*» (Михаил Анчаров).

---

<sup>16</sup> Слободчиков В.И., Зверев С.М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып.1. М.: Спутник+, 2013. С. 79-80.

## ГЛАВА ВОСЬМАЯ

### КАК НЕ ПОТЕРЯТЬ ТРАДИЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ В НОВЫХ ФОРМАХ? ФОРСАЙТ-ПРОЕКТ

Если в предыдущем параграфе мы подробно проанализировали внешние вызовы и проблемы, с которыми столкнулись классические университеты в России после вхождения в Болонский процесс, то в этой части текста мы рассматриваем пути компенсации этих издержек.

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счёт создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьёзных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтверждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами.

Классическое университетское образование сегодня испытывает ряд *внутренних трудностей* и **проблем**. Попробуем перечислить основные.

1. Размывание понятия «классический университет» и «классическое образование» за счёт реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты, и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

2. Организационная усложнённость новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой болонской системы и старой системы послевузовского образования.

3. Одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентностного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объёмов деятельности, непосредственно не связанной с образовательным процессом.

4. Внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

5. Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

*Внешние вызовы и проблемы классических университетов описаны нами ранее подробно<sup>17</sup>.*

Соответственно сегодня остро стоит необходимость в разработке модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего.

---

<sup>17</sup> Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А. Классика универсальности или ремеслуха специализации? // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 5-9; Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2 (51). С. 13-16; Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Классический университет в России: проблемы и вызовы сегодняшнего времени // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. 28 марта 2014 г. Уфа: ИРО РБ, 2014. С. 77-79.

## 8.1. «Болонское» расслоение вузовской реальности

Более десяти лет, которые прошли с момента вступления России в Болонский процесс в 2003 году и последовавшее за этим внедрение компетентностного подхода, уже позволяют делать первые выводы о достоинствах и трудностях новой для нашей страны модели высшего образования.

Вузы, в которых появились обе ступени высшего образования (и бакалавриат, и магистратура), по сути, превратились в учреждения с двумя мало связанными друг с другом педагогическими подсистемами. Преподавательско-студенческая целостность реорганизована в два плохо связанных между собой конгломерата: *преподавательско-бакалаврантский* и *профессорско-магистрантский*. Мы сознательно употребили понятия «профессорский» и «преподавательский» отдельно. Дело в том, что по требованиям магистратуры руководить этой вузовской подсистемой и преподавать в ней могут только преподаватели высшей квалификации – профессора или, в крайнем случае, доценты. Это привело к тому, что бакалавранты по факту в большинстве своём лишились возможности общения с профессурой университетов, ибо она задействована в работе с магистрантами.

Поскольку магистранты (и очной, и заочной формы обучения) уже имеют диплом о высшем образовании, то в своём большинстве они уже трудоустроены и учёба в магистратуре становится для них тяжёлым дополнением к трудовой деятельности. Если сравнивать графики учебного процесса бакалаврантов и магистрантов большинства вузов, то выяснится, что они фактически даже не пересекаются в стенах вуза. Занятия бакалаврантов чаще всего проходят в утренние часы в первой смене, а магистранты учатся, как правило, после работы, в вечернее время. Значительная доля занятий магистрантов прохо-

дит в субботу. Таким образом, педагогический потенциал магистрантов почти никак не используется в работе с бакалаврантами.

Магистрантские группы, как правило, имеют значительно меньшую наполняемость. В итоге в вузах резко увеличилось количество учебных групп, что привело в итоге к нехватке учебных аудиторий и повсеместному переходу на две (а то и три) смены занятий.

Поскольку высококвалифицированные профессора по преимуществу заняты работой с небольшими группами магистрантов и их учебная нагрузка в основном выполняется там, то резко уменьшается количество студентов, имеющих возможность педагогического общения с этой категорией преподавателей. Амфитеатровые аудитории, в которых должны проводиться поточные лекции лучших профессоров, чаще всего пустуют или заполняются отчасти малыми студенческими группами. В итоге коэффициент полезной отдачи лучших профессоров в расчёте на одного студента резко упал. Работать профессуре стало легче (в малых-то группах), а вот среднестатистическому студенту внимания со стороны этой профессуры уделяется меньше.

Приходится констатировать, что вступление в Болонский процесс организационно превратило вузы (и в первую очередь классические университеты) в двухслойную систему, состоящую из малосвязанных подсистем – бакалавриата и магистратуры.

Новый Закон «Об образовании в РФ», предусматривающий, что аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью высшего образования, и вовсе превращает вуз в трёхслойную структуру.

Между тем, на наш взгляд, эта новая многослойность и многоуровневость высшего образования, которая сегодня привела к серьёзной разрозненности студентов и преподавателей внутри вуза (особенно это актуально для

классических университетов), может, на наш взгляд, при иной организации процесса, иметь целый ряд преимуществ и выигрышей.

Мы предлагаем реализовать (хотя бы в классических университетах) *модель сопряжённой образовательной системы, основанной на повсеместной педагогизации образовательного процесса* на всех трёх ступенях высшего образования.

Кратко изложим, что мы понимаем под сопряжённой образовательной системой.

## **8.2. Понятие и модель сопряжённой образовательной системы**

Главный внешний признак возможной образовательной системы, в которой возможно сопряжение через педагогизацию образовательного пространства, – это *наличие двух (а может и более) разноуровневых педагогических систем, функционирующих под одной крышей или в непосредственной близости*. Ещё недавно такие учреждения называли *педагогическими комплексами* (жаль, что это название исключили из современных нормативных документов). Какие только педагогические комплексы не возникали в эпоху *реальной педагогической инноватики 90-х!* «Школа-сад», «школа-вуз» были чуть ли не в каждом крупном городе. Эти комплексы были необычны тем, что в них зачастую одни и те же педагоги обеспечивали организацию образовательного процесса в разных подразделениях комплекса, одни и те же ученики осваивали азы вузовских наук, продолжая школьное образование. Каких только ярких и полезных, химеричных и бесполезных сочетаний педагогических систем не возникало на просторах нашего Отечества в последнюю четверть века.

Особое место среди этого пёстрого многообразия живого педагогического поиска занимали всяческие ком-

плексы, которые были направлены на подготовку педагогов.

Вспомним известный на весь СССР опыт руководимого академиком И.А. Зязюном Полтавского пединститута по подготовке сельских учителей, которых отбирали ещё со школьной скамьи. Потом педвузы и педколледжи уже повсеместно включали в свой состав базовые детские сады и школы. Широко известна интереснейшая работа ещё недавно массово существовавших сельских и городских педагогических гимназий и педагогических лицеев, включавших своих воспитанников в реальную педагогическую работу с младшими учениками или дошколятами.

Эти непохожие друг на друга педагогически ориентированные учебные комплексы обладали целым рядом схожих черт, главная из которых – это *двоякая роль педагогически ориентируемого воспитанника* – он одновременно и ученик, и учитель для младшего. Он одновременно участник *двух разных образовательных систем*. В одной он ведомый, обучаемый и воспитуемый, в другой – ведущий, обучающий и воспитывающий. И эти разные роли *одновременны*. Не когда-то он перейдёт в последующую педагогическую систему в иной роли, а сегодня он совмещает эти роли в *педагогизированной сопряжённой образовательной системе*. Понятие «сопряжённая педагогическая система» впервые введено в нашем исследовании<sup>18</sup> в 2007 году. Построим модель такой сопряжённой образовательной системы и разберёмся подробно во всех её компонентах.

---

<sup>18</sup> Ткач Д.С. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007. С. 5, Ткач Д.С. Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127-130.

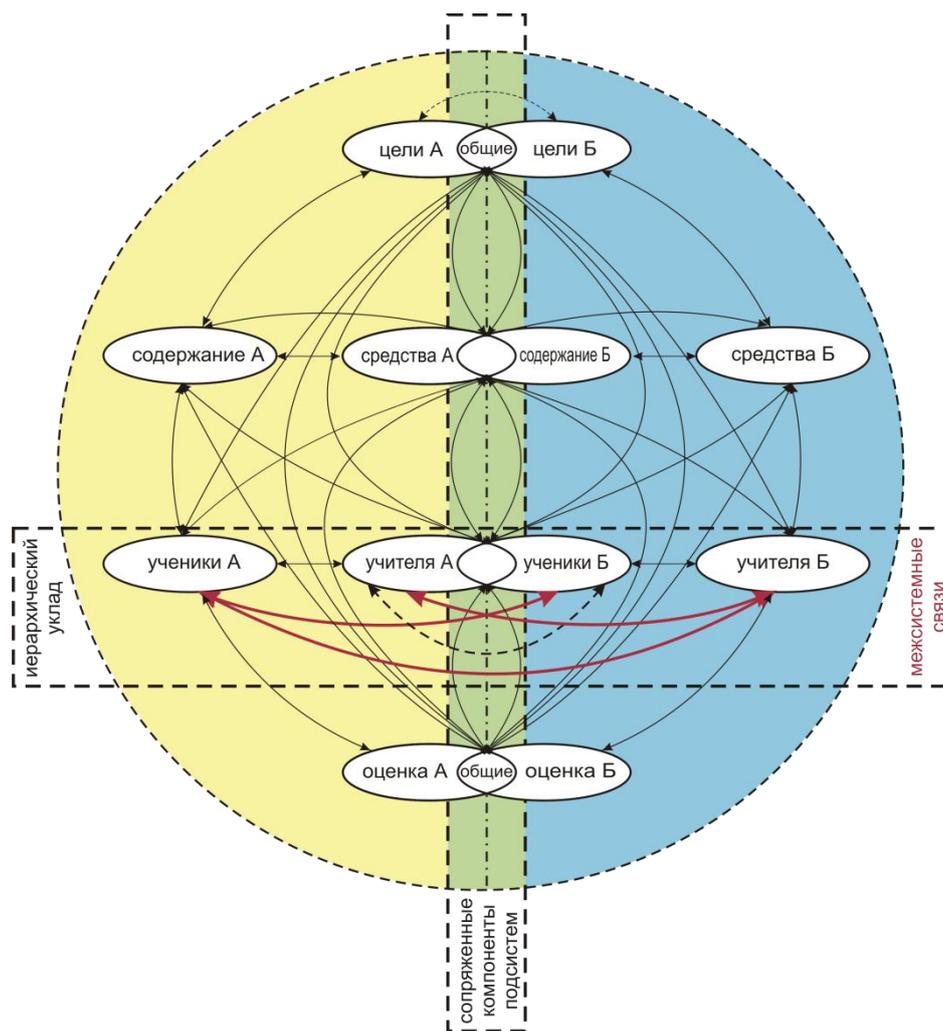


Рис. 7. Модель сопряжённой образовательной системы

Сопряжённые образовательные системы состоят из двух самостоятельных образовательных подсистем (каждая из которых имеет все признаки самостоятельной системы) разного уровня. Подсистему Б, которая занята педагогической подготовкой (или отбором, или ориентацией) назовём *подсистемой высшей ступени*. В нашем случае это *вузовская подсистема магистратуры* (а может и *аспирантуры* или *адъюнктуры*). Подсистему А, учеников<sup>19</sup> (воспитанников, студентов) которой время от времени

<sup>19</sup> Далее слова «ученик» и «учат» будем употреблять в самом широком смысле, подразумевая и учеников, и воспитанников, и студентов, и слушателей повышения квалификации и др.

учат (воспитывают) ученики подсистемы Б назовём *подсистемой низшей ступени*. В нашем случае это *подсистема бакалавриата*.

Эти две подсистемы сопрягаются в четырёх «точках» пересечения.

**Первое сопряжение.** Ученики подсистемы Б (магистранты) время от времени выступают в роли учителей в подсистеме А. Это вовсе не означает, что они полностью заменяют собой учителей подсистемы А (преподавателей бакалавриата). Они скорее выступают в роли педагогов-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих своё педагогическое и преподавательское мастерство. Педагог-практикант – это двойная роль, сопрягающая две подсистемы. Педагог подсистемы низшей ступени (преподаватель бакалавриата) тоже может быть в двойной сопрягающей системе роли – просто педагога в своей подсистеме и педагога-наставника (преподавателя-методиста) в подсистеме высшей ступени (бакалавриате).

**Второе сопряжение.** Для того чтобы быть успешным педагогом-практикантом, необходимо предварительно овладеть некими педагогическими средствами. Этими средствами, необходимыми для успешной деятельности в подсистеме А, практикант овладевает в подсистеме Б, где они составляют часть учебного содержания. В подсистеме Б с этими средствами знакомятся и познают их, а в подсистеме А – их применяют и нарабатывают. То, что составляет часть содержания (педагогического, методического) подсистемы Б, становится средством для системы А. Совершенно очевидно, что не всё это содержание составляют педагогические средства.

**Третье сопряжение** составляют совместные образовательные цели. Это, как правило, стратегические цели (сверхзадачи, как их называл бы К.С. Станиславский). Цели этого уровня едины и сопряжены для всех подсистем

(от бакалавриата до аспирантуры), тогда как тактические цели и задачи могут и должны отличаться.

**Четвёртое сопряжение** составляют процедуры совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса.

Кроме четырёх перечисленных сопряжений такие системы обладают двумя факторами сопряжения неявных факторов педагогической реальности: 1) *единая предметно-пространственная среда совместного проживания опыта*; 2) *иерархический педагогический уклад*. Другими словами, обе подсистемы располагаются, как правило, в одном педагогическом пространстве (в одних зданиях и помещениях, на одной территории и т.д.) и составляют единый педагогический организм многоступенчатого педагогического комплекса с широкой иерархической сетью наставничества, тьюторства и шефской помощи.

**Определение.** *Сопряжённой называется основанная на принципе педагогизации отношений образовательная система, состоящая из двух иерархически связанных подсистем, в которых возможно сопряжение 1) образовательных целей обеих подсистем, 2) средств низшей подсистемы с содержанием высшей, 3) социальных ролей учеников высшей подсистемы с ролью педагога-практиканта в низшей и 4) процедур совместного оценивания и контроля всех участников образовательного процесса в условиях единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и иерархического педагогического уклада.*

Теоретическое обоснование понятие «сопряжённая педагогическая система», а также выявление межсистемных связей, образуемых путём сопряжения основных структурных компонентов создают новое проблемное пространство в вузовской педагогике.

За последние годы нами и нашими коллегами были разработаны модели сопряжённых образовательных системы для профессионального, дополнительного и религиозного образования. Степень реализованности и апробированности этих моделей различна: от многолетней устоявшейся практики профессионального образования в условиях сельского комплекса «педвуз-педлицей» через двухлетнюю экспериментальную проверку в условиях дополнительного образования до пока что непроверенной модели системы подготовки катехизаторов для религиозного православного образования. Эти модели нами подробно описаны<sup>20</sup>.

Реализация созданных нами моделей сопряжённых образовательных систем имеет ряд положительных педагогических эффектов: а) благодаря педагогизации образовательной среды, повышается уровень взаимной заботы и даяния между участниками образовательного процесса; б) снижается уровень одиночества участников образовательного процесса; в) повышается учебная мотивация, ибо знания и навыки будут нужны не когда-то, а сегодня для отдачи их другому; г) снижается уровень конфликтности и отчуждённости в коллективе. Эти эффекты достигаются в том случае, если организаторы педагогической деятельности рассматривают разноуровневость и разновозрастность не как помеху, а как педагогическое благо. А вот уровневая дифференциация (селекция обучаемых по способностям) и конкурентность – это факторы, резко снижающие педагогический потенциал сопряжённых образовательных систем.

---

<sup>20</sup> Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 48 с.

### **8.3. Модель двухступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат – магистратура» классического университета**

Одна из задач, которую традиционно решали классические университеты – это подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, как для системы высшего образования, так и для общего школьного образования. Сегодня университеты фактически утратили эту функцию. Новые стандарты и программы классических университетов свели к минимуму объёмы учебных часов, отводимых на освоение педагогических дисциплин и на педпрактику. Одновременно огромное количество педагогических вузов либо вовсе перестали существовать, либо перестали быть педагогическими. Это обострило дефицит педагогических кадров в школах и вузах. Эта проблема не стала пока кричащей, только по причине тотального увольнения школьных учителей и вузовских преподавателей, связанного с предусмотренным новым законом об образовании повышением их зарплат до средних по промышленности. Но как только станет очевидным, что резкое повышение педагогической нагрузки оставшихся в системе учителей и преподавателей не способствует повышению качества образования, проблема дефицита педкадров станет вопиющей. И тогда в пожарном порядке классические университеты снова должны будут стать кузницами педагогических кадров.

Возвращению классическому университету этой важнейшей государственной функции, на наш взгляд, и может послужить создание вузовской педагогизированной сопряжённой образовательной системы «бакалавриат-магистратура». Как нам кажется, это позволит создать компенсаторный механизм достижения высокого уровня профессиональной педагогической компетентности выпускника. Важно лишь, чтобы педагогиче-

ская практика и бакалаврантов, и магистрантов носила «сквозной» характер и шла параллельно с изучением теории.

В условиях классического университета подсистемы бакалавриата и магистратуры должны быть сопряжены. Каждая из подсистем представляет собой уникальное сочетание условий для создания единой предметно-пространственной среды совместного проживания опыта и педагогического уклада, пронизывающего педагогическую реальность всей сопряжённой образовательной системы университета в целом.

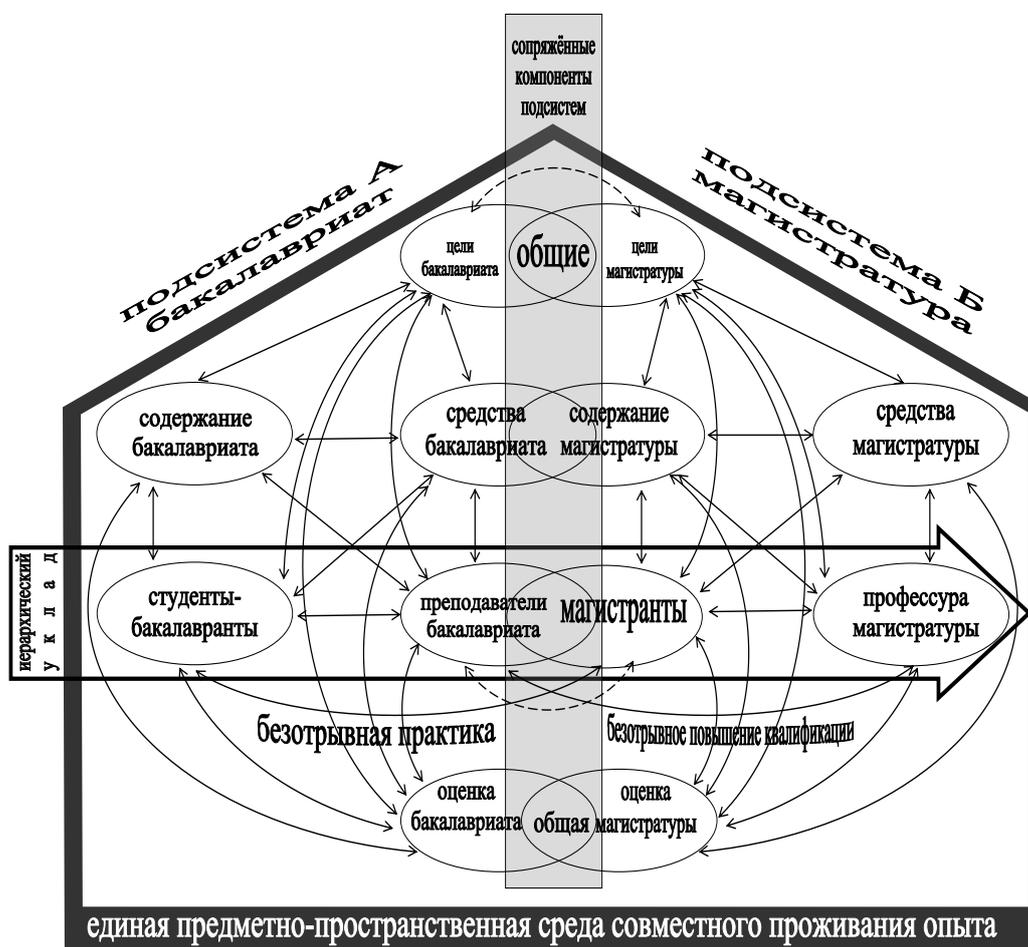


Рис. 8. Модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат – магистратура» классического университета

Предлагаемая нами модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат – магистратура» классического университета состоит из двух подсистем – бакалаврантской и магистрантской, включающих ряд структурных и функциональных компонентов. Соблюдение принципа преемственности при моделировании такой системы создаёт условия для пересечения структурных компонентов каждой образовательной подсистемы: целевого, содержательного, ролевого и оценочного компонентов, что обеспечивает высокую степень взаимной доступности и обмена ресурсами подсистем. Сопряжение двух подсистем происходит путём определения единых целей, взаимного дополнения содержательного компонента и даёт возможность всем участникам образовательного процесса находиться в подвижных, взаимно заменяющих ролях. Смена ролей (которая обеспечивается первым сопряжением) позволяет расширить спектр осваиваемых моделей поведения. Обогащается индивидуальный социальный и профессиональный опыт всех участников образовательного процесса, формируется спектр умений и компетенций, необходимых для продуктивного взаимодействия как внутри системы, так и вне её.

В сегодняшней ситуации, когда аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью высшего образования, целесообразно вести речь о сопряжении всех трёх подсистем университета (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры) и выстраивании «вертикальных» связей педагогического взаимодействия между всеми тремя ступенями. В противном случае мы получим уже трёхслойный, трёхуровневый конгломерат разрозненных педагогических систем, сосуществующих (но не пересекающихся) под одной крышей, из которых и дальше будет выхолащиваться и вымываться традиционное университетское содержание и педагогическая составляющая. Построим такую и модель и подробно опишем её пе-

дагогический потенциал, подразумевая, что представленная выше двухступенчатая модель есть её составная часть.

#### **8.4. Модель трёхступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета**

Для начала прорисуем граф-схему предполагаемой модели трёхступенчатой сопряжённой системы (рис. 9) для классического университета, а затем опишем условия каждого сопряжения, обозначив их предполагаемый педагогический потенциал.

***Сопряжение подсистем бакалавриата и магистратуры.*** Магистранты как ученики подсистемы магистратуры Б обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, etc.) в подсистеме бакалавриата А. Это не предполагает, что они полностью заменяют собой преподавателей бакалавриата. Они выступают в роли преподавателей-практикантов, пробующих свои силы или нарабатывающих своё преподавательское мастерство. Таким образом, *магистрант-практикант* – это *двоякая роль*, сопрягающая подсистемы бакалавриата и магистратуры. Преподаватель бакалавриата тоже может быть в двоякой сопрягающей роли – преподавателя для бакалаврантов и преподавателя-методиста для магистрантов-практикантов.

*Возможные организационные формы совместной учебно-педагогической деятельности для сопряжения подсистем бакалавриата и магистратуры.*

*А. Взаимодействие магистрантов и бакалаврантов:*  
а) безотрывная пассивная педагогическая практика для магистрантов в форме посещения занятий на бакалавриате, педагогических наблюдений; б) активная педаго-

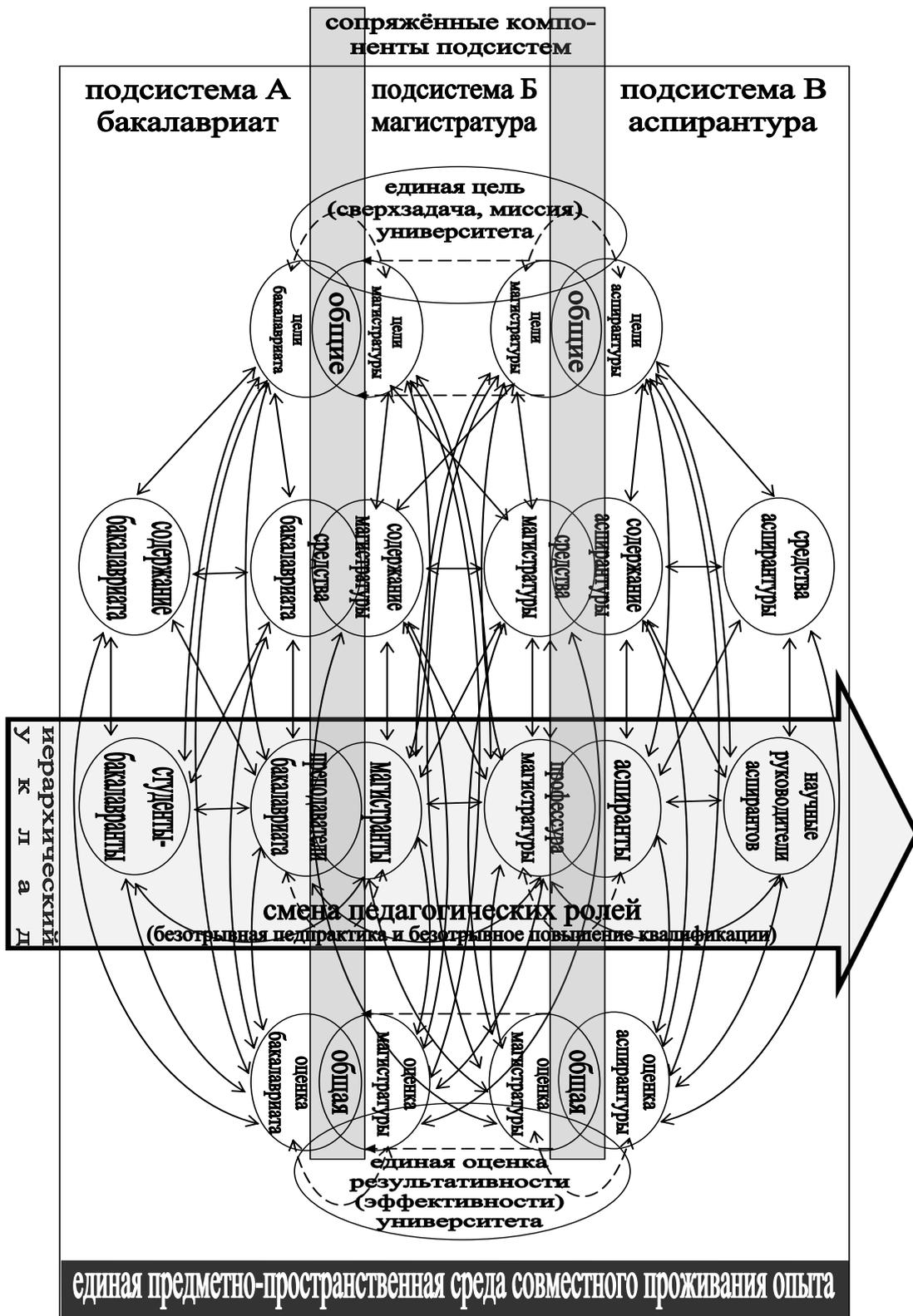


Рис. 9. Модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета

гическая практика в форме проведения самостоятельных занятий для бакалаврантов; в) тьюторская помощь магистрантов в разработке индивидуальных образовательных программ для бакалаврантов и их реализации; г) индивидуальная педагогическая поддержка бакалаврантов магистрантами в виде персональных консультаций и тренингов; д) выполнение бинарных курсовых работ, предполагающих сквозную тематику для бакалаврантов и магистрантов; е) совместные интерактивные занятия бакалаврантов и магистрантов (круглые столы, деловые игры, etc.)

*Б. Взаимодействие преподавателей бакалавриата и магистрантов:* а) установочные методические семинары для магистрантов, выходящих на активную педпрактику; б) заранее запланированные и внеплановые замены преподавателей бакалавриата магистрантами (преподаватель-дублёр); в) индивидуальная педагогическая поддержка магистрантов преподавателями бакалавриата в виде персональных консультаций; г) совместное планирования и подготовка открытых занятий.

Если для описанного **сопряжения** (бакалавранты – магистранты – преподаватели бакалавриата) интегрирующим фактором есть *совместная учебная деятельность*, то для **сопряжения магистратуры и аспирантуры** (магистранты – аспиранты – профессура) таким фактором должна быть *совместная исследовательская деятельность*.

**Сопряжение подсистем магистратуры и аспирантуры.** Аспиранты как ученики подсистемы аспирантуры В обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, etc.) в подсистеме магистратуры Б. Это не предполагает, что они полностью заменят собой профессуру магистратуры. Они выступают в роли исследователей-практикантов, пробуя свои си-

лы или наработывающих своё мастерство будущего научного консультирования и научного руководства. Таким образом, *аспирант как практикант-исследователь* – это *двоякая роль*, сопрягающая подсистемы магистратуры и аспирантуры. Профессора магистратуры и аспирантуры (а, видимо, это должны быть одни и те же люди) могут также быть в *двоякой сопрягающей роли* – научными руководителями и для магистрантов, и для аспирантов.

*Возможные организационные формы совместной научно-исследовательской деятельности магистрантов и бакалаврантов для сопряжения подсистем магистратуры и аспирантуры:* а) совместные магистерско-аспирантские методологические семинары; б) совместные бинарные диссертационные исследования со сквозной тематикой магистерских и кандидатских диссертаций; в) индивидуальное консультирование магистрантов аспирантами; г) совместные научно-практические конференции; д) совместные открытые тренировочные предзащиты диссертаций; е) подготовка совместных научных публикаций.

**Педагогический потенциал модели.** Отличительная черта сопряжённой образовательной системы – это сквозная **педагогизация** отношений всех участников образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) – главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не должны быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно потребительство, на наш взгляд, стало главным фактором ухудшения качества и школьного, и вузовского образования. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит потребления) не может сочетаться с иде-

ей педагогизации (даяния другому) – ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

**Педагогизация** образовательной среды одновременно становится средством формирования у студентов всех трёх ступеней профессионального интереса к педагогической деятельности и фактором повышения престижа преподавательской деятельности. Педагогизация университетских отношений, безусловно, способствует повышению уровня доверительных отношений между студентами и преподавателями и снимает актуальность вредного, на наш взгляд, для всего университетского сообщества типа отношений «потребитель – педофициант».

### **8.5. Подлинная миссия, цели и методологические подходы к образованию в классическом университете**

Сопряжение всех трёх образовательных подсистем предполагает, на наш взгляд, наличие *единой цели (сверхзадачи, миссии) университета и единого механизма оценки его результативности (эффективности) деятельности.*

*Сверхзадачей, единой целью и миссией классического университета, на наш взгляд, должно быть **вращивание будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты** государства. «Под профессиональной элитой понимаются такие профессионалы, которые задают в обществе образцы, высшие уровни профессиональной деятельности. Создание в обществе благоприятных условий для воспитания и деятельности профессиональной элиты выступает фактором его собственной динамики»<sup>21</sup>. Только вот *знаниево-умениевый (ремесленно-когнитивный) и компетентностный подходы* эту цель в полной мере решить вряд ли смогут. Тут без*

---

<sup>21</sup> Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. № 1. С. 62.

*деятельностного и антропологического подходов* не обойтись. Так, в антропологическом подходе В.И. Слободчиков выделяет две проекции: «собственно особый тип профессионального образования и направление профессионально-педагогического образования как особой сферы образовательной практики, определяющей антропологический уклад профессионального образования»<sup>22</sup>. Требование антропологического подхода – возвращать «человеческое в человеке» – способна, на наш взгляд, обеспечить сквозная **педагогизация образовательного процесса**, организованная через взаимообучение и гуманитарные технологии *даяния и заботы* в сопряжённой образовательной системе классического университета. При этом **классический университет** (в отличие от профильного вуза) **не может быть учреждением потребления образовательных услуг**. Он должен быть учреждением, где через *взаимозаботу и взаимопомощь* (а не через потребление) возвращается профессиональная элита. Этими факторами могут быть обеспечены требования *деятельностного подхода*, при котором «в совместно-распределённой и совместно-сопряжённой деятельности происходит встреча деятельности образующегося и деятельности педагога»<sup>23</sup>, тем более, что сопряжённая деятельность предполагает регулярную смену этих двояких ролей.

Реализация педагогического процесса на *основе антропологического и деятельностного подходов* позволит сделать так, что образование в классических университетах будет отличаться от образования в профильном вузе, в котором оно должно основываться на *ремесленно-когнитивном и компетентностном подходах*, тем, что оно будет:

---

<sup>22</sup> Слободчиков В.И., Зверев С.М. Научно-технические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. М.: Спутник+, 2014. С. 147-148.

<sup>23</sup> Там же. С. 161.

а) иметь более широкую (универсальную) направленность взращивания будущей управленческой, научной и профессорско-преподавательской элиты страны;

б) носить проектный и инновационный характер и служить экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;

в) преодолевая компетентностный подход, выходить на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования;

г) осуществлять прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;

д) носить инновационный характер, формировать и совершенствовать вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество;

е) предполагать образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становится лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования.

Сверхзадача (миссия) классического университета обуславливает *локальные цели каждой ступени* университетского образования.

Так, на наш взгляд, *цель бакалавриата классического образования* состоит во *взрачивании* (мы намеренно уходим от узкого понятия «подготовка») *высококласного исполнителя-универсала*, обладающим широким спектром профессиональных знаний, умений и компетенций и способного к самостоятельному профессиональному росту.

Цель **магистратуры** классического образования должна состоять во *вращивании высококлассного **управленца-аналитика**, способного анализировать, обобщать результаты собственной деятельности и деятельности управляемой им организационной структуры, а также моделировать и прогнозировать пути её развития.*

Цель **аспирантуры** классического образования должна состоять во *вращивании высококлассного **учёного-исследователя**, способного к планированию, осуществлению и анализу как самостоятельной, так и коллективной научно-исследовательской работы.*

При этом каждая следующая ступень должна включать в себя личностные качества, способности и новообразования, обретенные на предыдущей ступени классического университетского образования.

Каждая ступень университетского образования предполагает разные **позиции обучаемого по отношению к науке** и научной деятельности.

**Бакалавранты**, только начинающие прикасаться к научной реальности, находятся в позиции *реферативно-наблюдательной*. Их задача – войти созерцателями, *наблюдателями* в мир науки, сориентироваться в нём и научиться использовать её достижения.

**Магистранты** же должны научиться пользоваться изобретённым до них инструментарием науки. Их позиция *прикладная*. Они становятся ведомыми участниками научных исследований.

**Аспиранты** становятся самостоятельными изобретателями нового научного инструментария и новых научных идей. Их позиция *авторско-исследовательская*. Они самостоятельные *авторы* небольших научных открытий и изобретений.

Заглядывая ещё выше, в послевузовскую реальность, можно определить позицию **докторантов**, которые

должны становиться не просто авторами открытий и изобретений, а создателями новых научных теорий и направлений в науке. Их позиция *теоретическая*. Они становятся теоретиками науки. Когда-то в старом ВАКовском документе было справедливо написано, что «доктором наук может быть учёный, создавший новое направление в науке». Сегодня докторов явно больше, чем новых направлений в науке.

А создав новое направление, этот учёный может стать (а может и не стать) руководителем этого направления, захватив в орбиту своих научных интересов некоторое количество докторантов, аспирантов, магистрантов, бакалаврантов и лаборантов. Так рождаются *университетские научные школы* со своими выросшими (а не назначенными) руководителями.

Но надо чётко осознавать, что такая иерархия невозможна, если университетская структура расслоена, разъединена и разрознена.

*Отдельной, прикладной целью классического образования* на всех ступенях университета должна стать подготовка **педагога-мастера**, способного к планированию, осуществлению и анализу самостоятельной учебно-воспитательной деятельности. Причём задачи педагогического компонента классического образования должны быть разными: бакалавры должны быть высококлассными учителями и воспитателями сферы общего образования, магистры – высококлассными преподавателями среднего профессионального образования, а выпускники аспирантуры – высококлассными преподавателями высшей школы. Педагогическая составляющая классического университетского образования ни в коем случае не должна сокращаться.

Таким образом, можно выстроить иерархию образовательных целей классического университета и позиций

участников университетского научно-образовательного процесса по отношению к науке (см. табл. 31).

Таблица 31

**Иерархия образовательных целей  
классического университета и позиций участников  
научно-образовательного процесса**

Степень классического университета	цель (сверхзадача, миссия)	Цели каждой ступени	Прикладная цель	Позиция по отношению к науке
Научная школа	взрачивание будущей <b>профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты</b> государства	<b>высококласный организатор научного направления</b>	<b>высококласный педагог-мастер</b>	руководитель
Докторантура		<b>высококласный учёный-теоретик</b>		теоретик
Аспирантура		<b>высококласный учёный-исследователь</b>		исследователь
Магистратура		<b>высококласный управленец-аналитик</b>		участник
Бакалавриат		<b>высококласный исполнитель-универсал</b>		наблюдатель

## ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

### ОСОБЕННОСТИ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ЭЛИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Классические университеты перестали быть элитарными учреждениями. А значит перестали быть классическими. Академик А.М. Новиков выделил *десять отличий* элитарных учебных заведений от обычных<sup>24</sup>. Воспользуемся ими и попробуем применить их к классическому университету, который, на наш взгляд, непременно *должен быть элитарным*.

1. **Система отбора.** Профессиональный отбор абитуриентов на разные ступени образования классических университетов должен быть разным. Если отбор в бакалавриат, видимо, должен предполагать выявление уровня школьных знаний и умений абитуриента, то отбор в магистратуру и аспирантуру должен вестись через сравнительный анализ индивидуальных результатов абитуриентов, достигнутых на предыдущих этапах обучения. Учитываться должны учебные, научные, трудовые и общественные достижения на основе индивидуального портфолио и экзаменов (собеседования) по будущему научному профилю. Мы убеждены, что при поступлении на каждую ступень классического университетского образования должен вестись отбор на пригодность к педагогической профессии, предполагающий выявление логопедических проблем у абитуриентов. Опыт профотбора на соответствие педагогическим профессиям в своё время был отработан в лучшем советском педвузе – Полтавском государственном педагогическом институте им. В.Г. Короленко, руководимом в 80-е годы XX века академиком И.А. Зязюном.

---

<sup>24</sup> Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. № 1. С. 62-66.

**2. Режим учёбы – особый, жёсткий и напряжённый.** Учебная нагрузка студента классического университета должна быть высокой. Сегодняшние учебные планы университетов показывают, что контролируемая аудиторная нагрузка первокурсников-бакалаврантов ниже нагрузки одиннадцатиклассников. Кроме того, должен быть жёстко контролируемый объём самостоятельно выполняемой работы (обязательное прорешивание задачников, обязательное конспектирование первоисточников, обязательное выполнение значительного минимума практических и лабораторных работ). На начальных этапах университетского образования доминировать должно общекультурное (универсальное) образование с последующей специализацией по мере продвижения по учебным ступеням. «Такую учебную нагрузку выдерживают далеко не все – процент отсева в элитарных учебных заведениях высокий. Но у тех, кто её выдерживает, воспитывается упорство и высочайшая работоспособность. Кроме того, обязательные занятия спортом, в крайнем случае, физкультурой – для того, чтобы выдерживать большие интеллектуальные нагрузки необходимо **физическое здоровье**»<sup>25</sup>.

**3-4. Преподавание всех предметов на высоком уровне трудности и высокий уровень самостоятельности в учебной деятельности** предполагают, что развитие интеллектуальных, исследовательских, управленческих способностей студента происходит не только за счёт освоения больших *объёмов* содержания, но, в первую очередь, за счёт преодоления *предельных* интеллектуальных, исследовательских и управленческих *трудностей*. Реализованный для младших школьников Л.В. Занковым принцип обучения на высоком уровне трудности не в меньшей степени актуален для университетского образования. А это значит, что должны быть минимизиро-

---

<sup>25</sup> Там же. С. 65.

ваны репродуктивные (по образцу) методы обучения. Преобладать должны модельные и контекстные методы, в которых доминируют самостоятельные формы учебной деятельности. В сопряжённой университетской системе должно быть предусмотрено время для взаимообучения и взаимных консультаций между студентами разных ступеней обучения.

**5. «Чёткая профессиональная ориентация, формирование профессионального самосознания обучающихся.** И абитуриентам, и студентам в течение всего процесса обучения на каждом занятии, лекции, во всех внеурочных мероприятиях постоянно внушается мысль: «вы будущие учёные», или «вы будущие конгрессмены», или «вы будущие офицеры Генерального штаба» и т.д. Всегда и везде на вас лежит высокая ответственность»<sup>26</sup>.

**6. Методологическая подготовка.** «Подобная подготовка достигается посредством чтения литературы по истории развития той или иной профессии, а также встреч с профессионалами высокого уровня, которые рассказывают о своей профессиональной жизни. В профессиональных учебных заведениях к преподаванию на старших, специализированных курсах привлекаются по совместительству высококвалифицированные специалисты, работающие в соответствующей области, ведь они ближе к конкретной профессиональной жизни, чем академическая профессура»<sup>27</sup>. Методологическая подготовка хоть в малой степени может помочь в реализовать в классическом университете элементы *мыследеятельностного подхода*.

**7. Разностороннее развитие.** Один из авторов этой статьи окончил уже упомянутый выше Полтавский пединститут в эпоху его расцвета. Так вот по сей день помнится, что институт с утра до ночи бурлил всевозможны-

---

<sup>26</sup> Там же. С. 67.

<sup>27</sup> Там же. С. 68.

ми кружками, студиями, секциями. Физико-математический факультет блистал своим оркестром народных инструментов, исторический – духовым. Студенческие театры были на каждом факультете. В студенческом конкурсе «Поэтическая весна» всегда основное соперничество шло между физиками и биологами. А за приглашающим билетом на первоапрельскую институтскую юморину гонялся весь город. Актальный зал классического университета должен иметь свой постоянный абонемент вечеров классической и современной музыки, высокой поэзии, а главный вестибюль должен быть одновременно выставочным залом.

**8. Общение с выдающимися людьми.** В классическом университете должно быть нормой, когда лучшие профессора (и свои, и приглашённые) читают популярные открытые лекции для всех желающих студентов, а объявления об этом есть на всех факультетах. Они должны проводиться в удобное для всех время. Для этого должна быть хорошо оборудованная большая амфитеатровая аудитория. Здесь же должны проходить встречи с писателями, поэтами, музыкантами. Замечательный образец – знаменитые «вечера в Политехническом». «Встречи с выдающимися людьми, причём самых разных профессий и родов занятий, чрезвычайно полезны и для развития, и для формирования самосознания учащихся и студентов. Они видят, что знаменитости — это обычные живые люди: "И я смогу стать таким!"»<sup>28</sup>.

**9. Развитие лидерских качеств, умения работать в команде.** Здесь приемлем перенос из школьной воспитательной практики идеи сменности командиров (лидеров), идей самоуправления и самоорганизации студенческой жизни.

**10. Традиции.** Традиции не складываются в один день. Традиции – это знаки и символы университетской

---

<sup>28</sup> Там же.

жизни, запечатлённые в локальной субкультуре отношений (тогда это ритуалы, события) или предметно-пространственной среде университета (тогда это эмблемы, логотипы, мемориальные места и предметы). Классический университет не может быть без мемориальных аудиторий, без памятных знаков, установленных в честь выдающихся преподавателей или событий, не может быть без всегда открытого для всех университетского музея, который должны посетить все первокурсники.

На наш взгляд, А.М. Новиков достаточно полно сформулировал перечень отличительных черт элитарного учреждения, а мы постарались раскрыть этот перечень применительно к классическому университету.

Описание путей обустройства неявной педагогической реальности (предметно-пространственной среды, уклада отношений и символично-знаковых реалий) требует отдельной статьи.

## **P.S.**

Вместо заключения считаем необходимым заметить, что мы ни в коем случае не считаем многоступенчатую модель университетского образования удачной, а тем более оптимальной для России. Мы уверены в том, что вхождение в 2003 году России в Болонский процесс, переход к компетентностному подходу и превращение образования в часть сферы потребительских услуг привели к принудительно-революционному изменению системы высшего образования по принципу «до основанья, а затем». И результаты деградации образования сегодня уже очевидны. Повторная реорганизация (модернизации, реформирование) системы образования по тому же принципу сегодня её просто добьёт. Поэтому предлагаемая нами модель может служить средством компенсации издержек «болонизации», «компетентизации» и реформи-

рования высшей школы без резкой её реорганизации, а предложенные подходы (антропологический, деятельностный с элементами мыследеятельностного) и принципы (педагогизации через деяние и сопряжённости) могут быть вполне реализованы в других (более удачных, чем болонская) организационных моделях университетского образования.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Андреев А.Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.

2. *Гумбольдт В.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Современные стратегии культурологических исследований: Труды Ин-та европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 73-74.

3. *Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т.* Потреблятьство: болезнь, угрожающая миру / Пер. с англ. Н. Макарова. М.: Ультра. Культура, 2003.

4. Кант И. Собр. соч. в 6 т. Т. 7. М.: Чоро, 1994.

5. *Макинтайр А.* После добродетели. Исследования теории морали / Пер. с английского В.В. Целищева. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000.

6. *Муравьева М.* Классический университет: традиция или архаика? // Учёный совет. 2010. № 2. С. 20-22.

7. *Новиков А.М.* Что такое элитарное образование? // Народное образование. 2004. № 1. С. 62-66.

8. *Ньюмен Дж.Г.* Идея университета. Минск: БГУ, 2006.

9. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / Под общ. ред. М. А. Гусаковского. Мн. : БГУ, 2005.

10. *Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А.* Классика универсальности или ремеслуха специализации? // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 5-9.

11. Отчёт правительства РФ о результатах работы в 2012 г. Полный текст // <http://www.regnum.ru/news/polit/1649783.html>.

12. *Радаев В.В.* Студент – жертва устойчивого прагматического психоза // Политический журнал. 2005. № 34 (85). С. 63–65.

13. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М.: Высшая школа экономики, 2010.

14. *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. М.: Спутник+, 2013.

15. *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Научно-технические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. М.: Спутник+, 2014.

16. *Соколова В.* Серые кардиналы образования. Кто стоит за «реформами» по ликвидации всеобщей грамотности в стране? // Совершенно секретно. 2011. № 4. <http://www.flb.ru/info/48680.html>.

17. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности. Сб. научн. тр. / Под редакцией А.А. Остапенко. Краснодар: Просвещение-Юг, 2012. 48 с.

18. *Ткач Д.С.* Можно ли подготовить сельского педагога, не выезжая в город? // Народное образование. 2007. № 7. С. 127-130.

19. *Ткач Д.С.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога-психолога в комплексе «сельский педагогический лицей – педагогический вуз». Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

20. *Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Классический университет в России: проблемы и вызовы сегодняшнего времени // Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы. Мат-лы Всеросс. научно-практ. конф. 28 марта 2014 г. Уфа: ИРО РБ, 2014. С. 77-79.

21. *Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2 (51). С. 13-16.

22. *Хагуров Т.А.* Кризис идеального как генератор девиаций в российском обществе // Феноменология и профилактика девиантного поведения. Мат-лы IV Всеросс. научно-практ. конф. 28–29 октября 2010 г. Краснодар: Краснодар. ун-т МВД, 2010. С. 40–45.

# ПРИЛОЖЕНИЕ

## Участники Ассоциации классических университетов и формулировки их миссий-целей

№	Вуз	Миссия/цель
1.	Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта	Миссия Балтийского федерального университета им. И. Канта – обеспечение долгосрочной конкурентоспособности эксклавной Калининградской области в окружении ЕС за счет формирования признанного научно-образовательного центра европейского уровня в регионе Балтийского моря.
2.	Белгородский государственный национальный исследовательский университет	Не сформулирована.
3.	Волгоградский государственный университет	Миссия ВолГУ – производство глобально значимых знаний, технологий и человеческого капитала, ориентированных на перспективные потребности российского общества.
4.	Дальневосточный федеральный университет	Миссия ДВФУ: образованием и просвещением, приумножением научных знаний и созданием новых технологий способствовать взаимопониманию и сотрудничеству стран Азиатско-Тихоокеанского региона, их социальному и культурному процветанию, развитию молодого человека.

5.	Казанский (Приволжский) федеральный университет	<p>Постигая мир и его гармонию через научные исследования, университет стремится к их осмыслению, накоплению, сохранению и приумножению фундаментальных знаний и распространению их в обществе. Опираясь на познание законов материального мира и духовной жизни общества, университет способствует осознанию и решению технических, технологических, социальных и гуманитарных проблем, содействуя прогрессу общества и улучшению жизни людей. Университет осознает свою сопричастность к развитию и взаимодействию народов России, укреплению межнационального мира и согласия, сохранению и обогащению культурных традиций народов России и Татарстана. Казанский университет считает необходимым вносить вклад в укрепление демократических традиций в обществе, гуманизацию общества и обеспечение приоритета прав человека.</p>
6.	Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина	<p>Миссией Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина является повышение конкурентоспособности и обеспечение реиндустриализации, формирования человеческого и научно-технического потенциала, сбалансированного обновления традиционных и развития постиндустриальных отраслей экономики Уральского федерального округа.</p>

7.	Южный федеральный университет	Миссия Университета состоит в сохранении и развитии научно-образовательной и культурной среды, обеспечивающей формирование граждан, призванных наилучшим образом служить России и всему миру. Свою историческую роль Университет видит в сохранении, накоплении и приумножении нравственных, культурных и научных ценностей общества.
8.	Алтайский государственный университет	Миссия Алтайского государственного университета как инновационного научно-образовательного комплекса, реализующего модель непрерывного образования, заключается в подготовке высококвалифицированных кадров, проведении фундаментальных и прикладных научных исследований, формировании интеллектуального и культурного потенциала как ресурса социально-экономического и технологического развития Алтайского края и регионов Сибири.
9.	Башкирский государственный университет	Не сформулирована
10.	Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского	Не сформулирована.
11.	Воронежский государственный университет	Воронежский государственный университет будет всемерно содействовать процветанию России, социально-экономическому и культурному развитию Центрально-Чернозёмного региона и Воронежской области, укреплению инновационных отраслей отечественной экономики, реализации требований и задач, формируемых «экономикой знаний».

12.	Дагестанский государственный университет	В современных условиях ДГУ видит свою миссию в обеспечении высокой конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг.
13.	Ивановский государственный университет	Миссия ИвГУ как современного классического университета заключается в фундаментальной подготовке высококвалифицированных, компетентных и конкурентоспособных на российском и международном уровнях выпускников; в организации работы научных школ, нацеленных на создание инновационной среды, инновационных продуктов и технологий, в том числе, в социальной и культурной сферах, в предоставлении качественного многопрофильного дополнительного образования населению региона.
14.	Ингушский государственный университет	Не сформулирована.
15.	Иркутский государственный университет	Продвигать знания и обучать студентов в научно-технологических и гуманитарных сферах так, чтобы они служили своему дому и своему отечеству в мире 21 века, сохраняли и бережно использовали на благо общества уникальные природные ресурсы Байкальской Сибири, генерировали и воплощали в жизнь новые идеи, а также сочетали в себе индивидуальную ответственность и целостность личности с интеллектуальной вовлеченностью и ориентацией на большие дела.
16.	Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова	Миссия КБГУ определяет его как федерально-региональный центр образования, науки, культуры, информации и просвещения.

17.	Калмыцкий государственный университет	Миссия Калмыцкого государственного университета заключается в удовлетворении образовательных потребностей региона; сохранении и приумножении духовных ценностей посредством развития культурного многообразия и самобытности, идей толерантности и взаимодействия культур; проведении научных исследований и внедрении инновационных проектов, направленных на развитие региона и страны.
18.	Кемеровский государственный университет	Миссия Кемеровского госуниверситета состоит в его дальнейшем развитии как классического университета, ведущего научно-образовательного, инновационного и культурного центра Сибири, дающего качественное, доступное, современное образование, востребованное обществом, на основе гармоничного сочетания научной, фундаментальной и профессиональной подготовки кадров, с использованием лучшего отечественного и мирового опыта в образовании и инновации во всех сферах деятельности за счет повышения эффективности управления, создания благоприятных условий для повышения качества жизни преподавателей, сотрудников и студентов во имя процветания университета, Кузбасса, России.
19.	Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова	Не сформулирована.
20.	Кубанский государственный университет	Миссия Кубанского государственного университета – оказывать поддержку реализации стратегических приоритетов опережающего развития Кубани и модернизации России, обеспечивая производство

		и продвижение клиенто-ориентированных, инновационных продуктов университета, устанавливая и развивая партнерские отношения с предприятиями, муниципалитетами, общественными организациями Юга России, российскими и зарубежными научными и университетскими сообществами в рамках Болонской конвенции.
21.	Марийский государственный университет	Миссия Марийский государственный университет сохраняет за собой статус единственного классического университета Марий Эл. Он видит свою миссию в удовлетворении образовательных потребностей личности, общества и государства в области фундаментальной и прикладной науки, в сохранении лидерства в модернизации системы образования в республике и регионе с учетом мировых тенденций, в активном влиянии на социально-экономическое и культурное развитие Республики Марий Эл и региона, гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений в полиэтническом регионе.
22.	Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарёва	Университет видит свое предназначение в утверждении идеалов свободы и демократии, решении задач модернизации российского общества.
23.	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	Московский университет осознает, что дальнейшая реализация его Миссии «просвещение народов... к пользе общего житья человеческого, ... к благополучию всего отечества» потребует гармоничного применения глобальных образовательных тенденций на фундаменте национальной образовательной идентичности через развитие традиций Университета как интегратора научных, образовательных,

		экономических и социальных процессов и распространение культурной среды Университета как эталона российского общества.
24.	Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского	Миссия СГУ как национального исследовательского университета состоит в следующем: упрочение национальной безопасности, развитие человеческого потенциала страны, сохранение духовных ценностей и культурных традиций российского народа путем формирования социокультурных и профессиональных компетенций выпускников, способных обеспечивать интеллектуальные и инновационные потребности России.
25.	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Национальный исследовательский университет)	Нижегородский университет видит свою миссию в сохранении и укреплении роли ННГУ как одного из ведущих институтов российского высшего образования, осуществляющего: основанную на научных исследованиях подготовку высококвалифицированных кадров, способных внести эффективный вклад в прогрессивное развитие России; развитие фундаментальной и прикладной науки как основ высокого качества образования и источников новых знаний и технологий для эффективного решения социальных и экономических проблем современного общества, развитие общеуниверситетской культуры трансфера знаний и технологий; значительный вклад в развитие российского образования и участие в работе высшей школы России по формированию интегрированной системы высшего образования Европы; активное воздействие на социально-экономическое и духовное развитие региона и Приволжского федерального округа.

26.	Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого	Университет носит имя Новгородского князя Ярослава Мудрого и, продолжая его государственную и просветительскую миссию, видит свое предназначение во всемерном развитии российского образования и науки в интересах личности, общества и государства, в прославлении земли Новгородской ученостью и соборностью.
27.	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	Миссия ННИУ. Подготовка интеллектуальной элиты для науки, образования, наукоёмкого производства, бизнеса на основе фундаментального образования, позволяющего выпускникам быстро адаптироваться к меняющимся потребностям общества.
28.	Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского	Свою миссию ОмГУ видит в расширении образовательного пространства, удовлетворении потребностей граждан в получении образования, обеспечении рынка труда конкурентоспособными специалистами, интеграции с регионами российского Севера, Казахстаном и Средней Азией, формировании благоприятного образа Сибири как территории передовых технологий и высокой нравственной культуры.
29.	Оренбургский государственный университет	Не сформулирована.
30.	Орловский государственный университет	Миссия ФГБОУ ВПО «ОГУ» направлена на приумножение лучших традиций отечественной высшей школы и активную интеграцию вуза в мировое образовательное пространство в условиях быстро меняющихся реалий XXI столетия.
31.	Пермский государственный национальный	Опираясь на накопленные за многолетнюю историю академические традиции, университет в качестве своих <b>приоритетов</b>

	<p>исследовательский университет</p>	<p>определяет: подготовку выпускника, отличающегося креативностью и предприимчивостью, стремлением к поиску истины, саморазвитию, способного работать в команде, проектировать новые виды деятельности адекватные вызовам времени, ориентируясь на потребности общества и выступая с инициативами инновационного характера; формирование интеллектуальной, деловой, политической элиты региона, играющей ключевую роль во всех сферах общественной жизни; расширение спектра научных исследований с целью создания высокотехнологичных инновационных продуктов и прорывных технологий в приоритетных направлениях развития университета; позитивное воздействие на развитие региона через общественную деятельность коллектива университета; сохранение классических принципов фундаментальности и универсальности образования; усиление взаимодействия с отраслевой и академической наукой, с бизнес-сообществом, органами власти и гражданским обществом в интересах развития университета, региона, России в целом; расширение инновационных подходов в научной и образовательной деятельности; создание творческой атмосферы для сотрудников и студентов университета; развитие университетской корпоративной культуры, обеспечивающей поддержку индивидуальных творческих начал на принципах академических свобод, толерантности, коммуникативности, диалога, что позволит сформировать общую систему ценностей университета; формирование у выпускников университета активной гражданской позиции.</p>
--	--------------------------------------	--

32.	Петрозаводский государственный университет	<p>Миссия Петрозаводского государственного университета – подготовка компетентных высокопрофессиональных специалистов, способных интеллектуально, духовно, нравственно развивать общество и государство, обладающих высокими гражданскими качествами, способных воспринимать, осваивать и создавать значимые для человека и общества ценности на основе отечественных и мировых достижений науки и практики для повышения качества жизни. Миссия университета направлена на обеспечение: Европейского Севера России необходимыми профессиональными кадрами, конкурентоспособности региональной экономики, развитие социальной сферы на основе передовых подходов в научной, образовательной и инновационной деятельности, развитие университета как международно-признанного центра подготовки специалистов высокого уровня, генератора научных и инновационных идей и разработок, трансграничного центра формирования и развития компетенций в приоритетных научно-образовательных направлениях.</p>
33.	Самарский государственный университет	<p>Стратегической целью программы развития университета является формирование в Самарской области научно-образовательного и инновационного центра, ядром которого станет университет. Это обеспечит лидерство университета в области естественных и гуманитарных наук, его вхождение в число мировых образовательных и интеллектуальных центров.</p>

34.	Санкт-Петербургский государственный университет	Служение развитию, консолидации и укреплению конкурентоспособности России в глобальном соревновании инновационных обществ и экономик в качестве центра академического, научного и ресурсного превосходства. В будущем университет – лидер научного, образовательного и инновационного пространства России, интегрированный в экономику и общество знаний, активно влияющий на интеллектуальное, духовное и социально-экономическое развитие страны.
35.	Ставропольский государственный университет	Миссия Ставропольского университета. Познавая мир через научные исследования, университет стремится к сохранению, умножению и распространению в обществе научных знаний, строя на их основе образовательный и воспитательный процесс в полиэтничном регионе.
36.	Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина	миссия университета: <b>«Инновационность, качество, конкурентоспособность в глобальном интеллектуальном пространстве»</b> . Она заключается в создании системы подготовки высококвалифицированных специалистов на основе <i>внедрения новых механизмов управления университетом и взаимодействия с регионом</i> , а также интеграции образования, науки и инноваций для обеспечения эффективной конкурентоспособности на рынке образовательных, исследовательских и инновационных услуг.

37.	Тверской государственной университет	<p>Миссия Тверского государственного университета – выступать генератором инновационного развития Верхневолжского региона. Она включает пять основных компонентов: <b>образовательный</b> — развивать инновационную, соответствующую мировым стандартам, систему подготовки квалифицированных кадров по фундаментальным и приоритетным направлениям, конкурентоспособных на рынке труда, готовых к созданию на нем новых рабочих мест, ориентированных на самореализацию, гражданские ценности и социальную ответственность; <b>научный</b> — готовить кадры высшей научной квалификации, развивать фундаментальные и прикладные исследования в приоритетных направлениях;</p> <p><b>культурный</b> — быть центром культуры в регионе, содействуя изменению социальной среды, создавая определенную духовную атмосферу, обучая интеллигентному и конструктивному разрешению проблем, творческому подходу к реализации моделей жизнедеятельности, необходимости сочетания материальных и духовных компонентов на всех стадиях человеческой жизни; <b>инновационный</b> — быть ведущим научно-координационным центром развития инновационной среды региона и формирования в регионе особой инновационной культуры и инноваций как образа мышления и повседневной деятельности; <b>предпринимательский</b> — развивать социально-ориентированную и инновационную предпринимательскую активность, использовать механизмы государственно-частного партнёрства.</p>
-----	--------------------------------------	---

38.	Удмуртский государственный университет	Миссия Удмуртского государственного университета состоит в обеспечении качества подготовки высококлассных специалистов, способствующих интеллектуальному, социально-экономическому и культурному развитию Удмуртии и России.
39.	Ульяновский государственный университет	Ульяновский государственный университет как центр образования, науки, культуры, здоровьесберегающих и высоких технологий Ульяновской области, сочетая классические традиции с новейшими тенденциями развития российской и мировой систем образования, образовательную деятельность с инновационной активностью в области наукоемких технологий, направляя свои потенциал и ресурсы на социально-экономическое развитие региона, обеспечивает формирование нравственных, научных и культурных ценностей общества через качественную подготовку специалистов во всех сферах жизнедеятельности, определяющих перспективы развития основных отраслей экономики и социальной инфраструктуры региона. УлГУ является центром притяжения здоровых сил общества, стимулирующих прогресс и объединение усилий в создании материальных, научных, гуманитарных и духовных ценностей.
40.	Челябинский государственный университет	Университет успешно выполняет свою миссию по формированию социальной элиты общества, обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов, граждан, способных принимать правильные решения в изменяющихся общественных, технологических и политических условиях.

		<p>А это означает, что университет в тесном контакте с Правительством Челябинской области и администрации г. Челябинска, работает на нужды региона, обеспечивает повышение качества экономического роста, является социальным интегратором различных групп населения, способствует укреплению государственности и гражданского общества. Эта миссия реализуется через традиционные функции университета: образовательную; научную; просветительскую; инновационную.</p>
41.	<p>Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова</p>	<p>Не сформулирована.</p>
42.	<p>Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова</p>	<p>Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова, исторический правопреемник Ярославского Училища Высших наук, основанного Указом императора Александра I в 1803 году, видит свою Миссию в сохранении и развитии лучших научных, образовательных, просветительских, культурных традиций и совершенствовании российского гражданского общества как части мирового сообщества. Являясь государственным высшим образовательным учреждением исследовательского типа, центром фундаментальной, прикладной науки и инноваций, университет несёт ответственность перед обществом за подготовку и воспитание высокообразованных специалистов в классических областях знаний и сфере высоких технологий, востребованных в третьем тысячелетии.</p>

43.	<p>Национальный исследовательский Томский государственный университет</p>	<p>Национальный исследовательский Томский государственный университет, основанный в 1878 г. Александром II, как Императорский Сибирский Университет, с первого дня своего существования был призван утверждать идеалы науки, образования и культуры на огромной территории Азиатской части страны. Важнейший приоритет университета - стремление к воспитанию свободно и широко мыслящей творческой личности, способной к самостоятельным научным и мировоззренческим решениям. Сохраняя верность традициям предшественников, коллектив университета активно развивает современные подходы и методы во всех сферах деятельности, укрепляя свой статус в российском и международном научно-образовательном пространстве. Национальный исследовательский Томский государственный университет, как университет исследовательского типа, видит свою миссию в сохранении и приумножении духовных ценностей человечества, в получении и распространении передовых знаний и информации, в опережающей подготовке интеллектуальной элиты общества на основе интеграции учебного процесса, фундаментальных научных исследований и инновационных подходов.</p>
-----	---	--

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**ГОМЦЯН Овсеп Арамаисович**, кандидат социологических наук, доцент Кубанского государственного университета.

**ОСТАПЕНКО Андрей Александрович**, доктор педагогических наук, профессор Кубанского государственного университета, Екатеринодарской духовной семинарии и Высших богословских курсов Московской духовной академии.

**ТКАЧ Дарья Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета.

**ХАГУРОВ Темыр Айтчевич**, доктор социологических наук, профессор Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН.

**ЩИПКОВА Александра Андреевна**, аспирантка Кубанского государственного университета,

**КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:  
ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ**

Коллективная монография

Под общей редакцией  
к.п.н. Д.С. Ткач

*Научное издание*

Редактура С.Я. Вишникина, А.А. Остапенко  
Макет и дизайн обложки А.А. Остапенко

Издательство «Парабеллум»  
(ИП Дмитрий Аринин)  
[www.parabook.ru](http://www.parabook.ru)  
[parabook@bk.ru](mailto:parabook@bk.ru)  
Тел. +7(905)4011602

Подписано в печать 22.10.14  
Формат: 60×90  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная.  
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»  
Усл. печ. л. 10,75 Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в издательско-полиграфическом центре КубГУ  
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.