

**ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ: КАК БЫТЬ ВМЕСТЕ?
(ПО МАТЕРИАЛАМ МОНИТОРИНГА СТУДЕНТОВ
СРЕДНЕГО УРАЛА)**

Аннотация. На основе теории образовательных общностей в статье анализируются материалы многолетнего мониторинга социокультурного развития студенчества Среднего Урала (1995-2016 гг.) по проблемам взаимоотношений между основными образовательными общностями высшего образования – преподавателями и студентами. Рассматривается влияние на эти отношения структурных и содержательных изменений в системе высшего образования.

Ключевые слова: образовательные общности, структурные и содержательные изменения в системе высшего образования, взаимоотношения преподавателей и студентов.

В современных условиях все чаще в социологическом анализе образования (особенно – высшего), наряду с *институциональным*, реализуется *общностный* подход, когда в центре внимания исследователей оказывается взаимодействие образовательных общностей. В такой переориентации социологии образования особую роль сыграли работы известного отечественного социолога Г.Е. Зборовского: и на методологическом [6; 7], и на эмпирическом уровне [1; 5; 9]. Выделяя группу *образовательных общностей*, Г.Е. Зборовский их базовыми признаками называет *место* в образовательной системе (от дошкольного до высшего и послевузовского образования), *степень вовлеченности* в образовательный процесс (прямое – учащиеся, педагоги, косвенное – менеджеры, вспомогательный персонал и др.), *характер взаимодействия* с другими образовательными общностями [7, с. 280–282].

Выделенные им признаки позволяют идентифицировать *студенчество* как *самостоятельную образовательную общность*. Наш мониторинг (1995-2016 гг.) охватывал лишь студенчество (его социокультурное развитие) [18], но позволил выявить – по оценкам студентов – отношение к ним образовательной общности преподавателей. К сожалению, другая сторона взаимоотноше-

ния: отношение студентов к преподавателям – рассматривалась лишь частично, через их удовлетворенность качеством преподавания.

В самом общем плане ситуацию, казалось бы, можно считать позитивной. Действительно, устойчивым (в диапазоне 4:1 – 5:1) в течение всего мониторинга было соотношение респондентов (студентов 3 курса), удовлетворенных и неудовлетворенных избранным вузом. В 2012 и 2016 гг. эта оценка конкретизировалась: 80–81 % отметили удовлетворенность качеством преподавания, 75–79 % – отношением преподавателей к студентам (2–3 позиции в рейтинге удовлетворенности разными аспектами учебного процесса).

Но одновременно выявились и серьезные проблемы. Каждый третий (в 2016 г. даже чуть больше) отметил недостаточную связь получаемых знаний с жизнью, реальной работой по профессии. Еще бóльшей (три из пяти) была неудовлетворенность недостаточным привлечением к проведению занятий специалистов предприятий, бизнес-структур, органов власти. В сравнении традиционных и инновационных форм обучения респонденты отдали предпочтение именно первым, что отразило не только их недостаточную готовность к обучению по-новому, но и неготовность многих преподавателей обучать по-новому. Наконец, достаточно высокой (в оценках двух из каждых пяти респондентов) оказалась неудовлетворенность тем, как студенты привлекаются к НИР кафедр и – особенно – индивидуальной работой преподавателей со студентами.

Что же мешает взаимодействию этих основных образовательных общностей? Прежде всего, на наш взгляд, те организационно-структурные изменения, которые произошли в системе высшего образования России в последние годы.

Переход на двухуровневую (а с аспирантурой – даже трехуровневую) систему изменил структуру студенчества. Доля *студентов бакалавриата* за 2011/12 – 2015/16 гг. в общей численности студентов возросла с 22 до 74,1 %, доля *магистрантов* – с 2 до 6,9 %, а доля *студентов специалитета* сократилась – с 76 до 19 % [16, с. 41, *расчет наши. – авт.*]. Очевидно, какая-то часть преподавателей просто не могла столь быстро перестроиться, ведь нельзя работать с бакалаврами так же, как со специалистами. К тому же с изме-

нением учебных планов и ГОСов на преподавателей свалилась огромная масса бумажной работы, серьезно «съевшая» время индивидуальной работы со студентами. А значительные изменения в организации учебного процесса (модульный принцип, индивидуальные траектории, майноры и т.д.) негативно повлияли на *стабильность студенческих групп* – многолетнего основного института организации учебного процесса. Заметно снижается и организационная роль кафедр (в сравнении с растущей ролью направлений бакалаврской подготовки). Развитие магистратуры приводит и к все большему перемещению на работу с магистрами наиболее квалифицированной и опытной части преподавателей (с бакалаврами – особенно в крупных вузах, как УрФУ, – все чаще работает не ЛПС, а ПС).

Наконец, при небольшом сокращении численности ППС (за 2000–2015 гг. – на 4 %; до 2010 г. – рост на 22 %, затем устойчивое сокращение) и устойчивом соотношении числа студентов на 1 работника ППС (10:1) качественно изменился его состав. Четко проявились три основных тренда: феминизация (доля женщин за 2000-2015 гг. в составе ППС выросла с 49,1 до 57,1 %); рост числа высококвалифицированных специалистов (кандидатов наук – с 47,3 до 56,9 %, докторов наук – с 10,6 до 15%); «постарение» (доля преподавателей до 30 лет сократилась с 13,4 до 7,8 %, старше 60 лет – возросла с 20,4 до 28,3 %) [16, с. 56, *расчет наш. – авт.; учтены ППС без внешних совместителей*]. Особенно последний тренд усиливает возрастной разрыв (лаг) между студентами и преподавателями, усложняя и затрудняя (!) их взаимоотношения. К тому же при всей необходимости и обоснованности роста доли «серебряного студенчества» [см. 8] ожидать его в перспективе 10–20 лет (кроме заочного обучения и магистратуры) не приходится. Социология студенчества еще долго будет подотраслью социологии молодежи.

Важно учесть и то, как меняется мотивация на получение высшего образования. Наши наблюдения, что «интерес к профессии» на протяжении всего мониторинга оставался значимым, но перестал быть доминирующим, во многом совпадают с мнениями наших коллег «о реализации стратегии получения

ценного образовательного ресурса, стратегии расширения набора квалификаций и навыков» (группа Д.Л. Константиновского) [13, с. 20]; о превращении «институтов высшего образования» в основные «место-временные» позиции молодежи» с потерей «исключительной направленности на профессионализацию и последующую работу по специальности» [17, с. 4].

Но проявляющаяся все сильнее «депрофессионализация» мотивации обучения студентов вузов наталкивается на многолетний (с учетом постарения преподавательского корпуса) опыт ППС по подготовке профессионалов. Это и питает во многом (хотя и не только), на наш взгляд, распространенное мнение преподавателей (особенно – «технарей»): «не тот пошел студент».

Можно отметить и качественные изменения в самом образовательном знании. Сегодня и в общей социологии, и в социологии образования выделены разные аспекты этих изменений:

- «трансформация знания» в эпоху «постмодернити» (Э. Гидденс: «ничего нельзя знать наверняка, поскольку стала очевидной ненадежность всех прежних «оснований» эпистемологии») [3];
- идеи «третичного обучения» (З. Бауман, Г. Бейтсон, У. Бек и др.). В условиях растущей неопределенности и формирования «общества риска» «вторичное обучение» («обучение процессу учебы»), когда обучающийся уже сегодня готовится к тому, чтобы достойно встретиться с возможными в будущем проблемами и уметь справляться с ними, оказывается недостаточным. «Третичное обучение» нацелено на «умение менять способы извлечения информации адекватно обстоятельствам», «обучение, дающее знания о том, как нарушать общепринятый порядок, как избавиться от привычек и предотвратить привыкание, как преобразовать разрозненные элементы опыта в доселе неведомые образцы, относясь в то же время к любому из них как к приемлемому лишь до особого уведомления» [2];
- футурологическая переориентация образования в связи со становлением информационного общества, для которой продуктивно разграничение об-

- разования на *реальное* («то, которое существует сегодня»), *заявляемое* («то, которое должно прийти на смену реальному в ближайшей перспективе /5-10 лет/ и преследует цель его совершенствования и улучшения») и *потенциальное* («качественно отличное от реального и заявляемого, которое отдалено от последнего на такой же порядок лет /5–10 лет/») [10];
- становление нелинейного знания [15].

В ракурсе рассматриваемой нами проблемы остро стоит вопрос: насколько возможна (и насколько реально быстро она произойдет) перестройка преподавания с учетом отмеченных трендов?

Наконец, отметим еще два момента, фигурирующих в дискуссиях о взаимоотношениях преподавателей и студентов. С одной стороны, порой из верной идеи о возрастании роли самообразования (а в ее обосновании – в связи с растущей индивидуализацией образа жизни – важен вклад Г.Е. Зборовского и Е.А. Шуклиной [11]) некоторые исследователи делают неверный вывод о снижении роли педагогов (кстати, аналогичный перекося проявился в свое время в рамках обоснования внедрения в школах «педагогике сотрудничества»). При этом явно недооценивается, что навыки самообразования (да и потребность в нем) не могут возникнуть сами собой, их нужно сформировать, им надо научить. Самообразование является, таким образом, важнейшей сферой взаимодействия рассматриваемых образовательных общностей.

Наконец, ряд недоразумений в трактовке этого взаимодействия связаны с узким пониманием «*образовательной услуги*». Современное российское высшее образование критикуется за его «*рыночный*» характер: «Рыночный подход подавляет в обучающемся стремление к самовоспитанию, построению собственного духовного мира, выработке гражданской и патриотической позиции» [12, с. 8]. Но разве может образование быть иным в обществе, где возродились рыночные отношения? По оценке А.С. Запесоцкого (она типична), «услугу получает пассивный потребитель, не несущий ответственности за процесс ее получения». Отсюда и вывод: «Студент – не клиент, обучение по программам

высшего образования – это не услуга, а совместная деятельность вуза и студентов» [4, с. 16–17].

Но услуга (в том числе и образовательная) сегодня понимается как *удовлетворение потребностей* (и потребности в саморазвитии, самореализации студента). Именно повышение качества услуг (на основе все большего учета трендов в изменении образовательного знания) открывает путь к подлинной модернизации образования, к более полному проявлению социального назначения образования. Ф. Котлер, выделивший важнейшее свойство услуги – «неотделимость от источника», тем самым, обосновал, что образование может быть эффективным только как «совместная деятельность» [см. 18].

Тем самым, напрашивается общий вывод – именно совершенствование и углубление «совместной деятельности» обучающихся и преподавателей и студентов – реальный магистральный путь высшего образования в России.

Библиографический список

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Время как фактор социальной дифференциации образовательных общностей в вузах мегаполиса // Социология образования. – 2017. – № 1. – С. 22–32.
2. Бауман З. Цена университета? Узнайте на рынке! [Электронный ресурс]. – URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200207015> (дата обращения 17.02.2016).
3. Гидденс Э. Последствия модернити [Электронный ресурс]. – URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page_1101.html (дата обращения 18.09.2016).
4. Запесоцкий А.С. Обеспечение качества высшего гуманитарного образования // Обеспечение качества высшего гуманитарного образования: матер. выездного заседания Президиума Российской Академии образования. 14 декабря 2005 года. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – С. 16–47.
5. Зборовский Г.Е. Стратегии развития образовательных общностей в вузах Уральского макрорегиона: предпосылки и возможности реализации // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2018. – № 1. – С. 163–172.
6. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2009. – 304 с.

7. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределенности // Социологические исследования. – 2016. – № 10. – С. 3–13.
8. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 4. – С. 38–49.
9. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Взаимодействие между образовательными общностями российского мегаполиса: проблемы управления // Вопросы управления. – 2017. – № 3. – С. 44–52.
10. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Образование как ресурс информационного общества // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 107–113.
11. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 78–87.
12. Ильинский И.М. О «правильном образовании» для России XXI века // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 3. – С. 5–31.
13. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. – М.: ЦСПиМ, 2014. – 548 с.
14. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. Экспресс-курс. / Пер. с англ. под ред. С.Г. Божук. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
15. Кравченко С.А. Становление нелинейного знания: востребованность доверия к нему // Гуманитарий юга России. – 2018. – Т. 7. – № 1. – С. 15–31.
16. Образование в цифрах: 2017: краткий статистический сборник. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 80 с.
17. Омельченко Е.Л. Идентичности и культурные практики российской молодежи на грани XX–XXI вв.: автореф. дисс. ... д-ра. социол. н. – М.: ИС РАН, 2005. – 34 с.
18. Студент 1995–2016 гг.: Динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала / под общ. ред. проф. Ю.Р. Вишневого. – Екатеринбург: УрФУ, 2017. – 904 с.

Y. Vishnevsky
D. Narhov
S. Vishnevsky
Ural Federal University
Ekaterinburg, Russia

TEACHERS AND STUDENTS: HOW TO BE TOGETHER?
(BASED ON MONITORING STUDENTS OF THE MIDDLE URALS)

Abstract. On the basis of the theory of educational communities, the article analyzes the materials of the long-term monitoring of the socio-cultural development of the students of the Middle Urals (1995-2016) on the problems of the relationship between the main educational communities of higher education – teachers and students. The influence of structural and substantive changes in the system of higher education on these relations is considered.

Keywords: educational communities, structural and content changes in the system of higher education, the relationship of teachers and students.