

**Плюснин Ю.М.**

## **О двух тенденциях в высшем образовании в России: на пути к новым принципам обучения?**

Уважаемые коллеги, я не хотел бы делать специального доклада. Я хочу, может быть, предложить скорее затравку к дискуссии и это мне представляется более уместным.

Мне кажется полезным обсудить две, с моей точки зрения, важные и, в то же время, альтернативные тенденции, обнаруживаемые сейчас в развитии высшего образования в России. И сделать я это хочу именно в плане постановки проблемы для обсуждения, как в том анекдоте о двух новостях: одной хорошей, а другой плохой. С какой начать?

Первая из этих тенденций мне представляется сугубо негативной, другая же тенденция, напротив, видится сугубо позитивной. Одна - негативная - имеет скорее локальный, по-видимому, исключительно российский характер, а вторая, наверное, относится к общемировой тенденции в развитии высшего образования.

Первая тенденция - это значительное и резкое снижение качества высшего образования в стране. Я, может быть, не стану говорить сразу о всей стране, а сделаю акцент на региональные вузы, прежде всего в Новосибирске, Томске или, например, в северном регионе страны - Мурманске, Архангельске, Петрозаводске; не затрагивая два столичных города - Санкт-Петербург и Москву. В некотором смысле это, конечно, делает анализ ограниченным, но я не знаю ситуации в столицах. Снижение качества образования затрагивает все три компонента образовательного процесса: во-первых, студентов, во-вторых, преподавателей, и в-третьих, сами учебные курсы.

Мы знаем, теперь уже и из средств массовой информации (см., напр. несколько номеров газеты "Поиск" перед началом приёмных экзаменов), что практически до 70% и более абитуриентов поступают в наши вузы, не участвуя в каком-либо конкурсе, даже на основе бесплатного образования, то есть, не проходя того сита, которое официально утверждено и декларировано. Все преподаватели знают, сколь сильно упал качественный уровень базовой подготовленности абитуриентов и студентов, и насколько сильно страдают от этого вузы, особенно экономического, юридического и военного профиля.

Вторая составляющая - качество преподавательского корпуса - мне представляется еще более важной. Несмотря на то, что все говорят о том, что в стране имеется очень хороший корпус преподавателей, наряду с этим существует и нечто противоположное, когда во многих государственных вузах, и вузах, находящихся по рейтингу в первой десятке вузов страны, базовые университетские курсы читают не профессора, а начинающие преподаватели, ассистенты. Это стало уже чуть ли не общей практикой - и очень негативной практикой, - когда свежее испеченный бывший пятикурсник приглашается читать первокурсникам базовые университетские курсы. Я могу сказать, что в социальных и гуманитарных науках это стало повсеместным

правилом. Ведущие профессора уходят читать курсы в частные вузы, что естественно, поскольку оплата, например, даже в региональных частных вузах в среднем в 5 и более раз выше, чем в государственных вузах. Более того, эти преподаватели нарасхват - читают одновременно в трёх-четырёх вузах, зарабатывая средства на жизнь. А государственные, ранее элитные вузы, ориентированные на подготовку специалистов самого высокого класса, в том числе учёных, остаются без тех, кто должен таких специалистов готовить. Возьмите статистические данные по движению профессорско-преподавательского состава за последние 5-7 лет в любом вузе и будет налицо впечатляющая картина понесённого урона за эти годы.

Не менее важным третьим негативным фактором в этой отрицательной тенденции мне представляется то, как изменяется предметная структура образовательного процесса. В вузах не просто вводятся новые курсы, которые называются иногда альтернативными, иногда дополнительными и т.д. такие новые, вне утверждённого учебного плана вводимые курсы, может быть, и были бы полезны (я, например, сам читаю такие курсы), если бы немалое число их не было бы столь одиозно в стенах Университета и если бы их чаще всего не читали неспециалисты.

Ещё хуже то, что нередко в последнее время в региональных вузах вводятся целые факультеты, которые не обеспечены ни курсами, ни преподавателями. Например, в Новосибирске в одном из институтов появился платный факультет международных отношений, где готовят специалистов по этой специальности. В городе, разумеется, нет ни одного преподавателя-международника, тем не менее, факультет есть, исправно в течение нескольких лет собирает деньги с наивных желающих стать дипломатами. Примерно та же ситуация сложилась с более близкими мне психологическими специальностями - в городе теперь существуют уже более десяти факультетов психологии (все, разумеется, платные, за исключением Педагогического института). При этом в Новосибирске только сейчас появился лишь второй доктор психологии и всего не более десятка кандидатов психологических наук. Кто же читает курсы на этих факультетах?

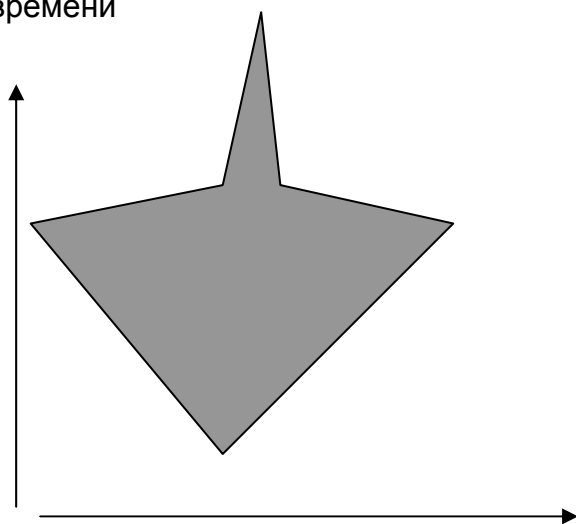
Весьма схематично и кратко зафиксированная мной негативная тенденция, которая захватывает все три компонента процесса образования, с моей точки зрения, нарастает в течение всех лет "реформирования" страны.

Но ей противостоит сравнительно новая для России позитивная тенденция. Об этой позитивной тенденции только что в своём докладе вскользь упомянул профессор Магун, высказав тезис о "превращении профессионального образования в общее образование". Наверно, именно такое направление имеет эта общая, с моей точки зрения, позитивная тенденция. Я хотел бы подробнее развернуть здесь свой тезис.

Образование - и высшее и общее, - как обычно говорят, отстает на 100 лет от передовой науки, поэтому оно характеризуется той моделью, которая сложилась, может быть гораздо раньше, чем 100 лет назад. Эту модель я называю моделью образования индустриального общества. Поясню.

Характерной чертой системы образования современного общества, сложившейся к рубежу нашего века, является узкая профессионализация, следующая сразу после общего образования, которое, напротив, универсально по своему характеру. Образно эта особенность современного образования представлю на рисунке:

Ось  
времени



Схематическое изображение  
модели профессионального  
образования в современном  
обществе

«Объем получаемых знаний»

Всеобщее среднее образование носит универсальный характер: молодого человека учат всему без разбора, и по завершении 8 – 11 лет обучения он получает массу знаний обо всём. Далее, сразу и резко, наступает период узкой специализации. В зависимости от достигаемого уровня квалификации процесс получения профессии занимает от нескольких месяцев до 8 – 10 лет. Специалист высшей квалификации затрачивает на обучение 18 – 20 лет, а в среднем длительность обучения составляет сейчас около 13 лет (я основываюсь здесь и далее на цифрах, приведённых в докладе проф. Ю.М. Забродина, представленном на Первом съезде Российского психологического общества в январе 1997 г.).

Результаты такой системы образования таковы: а) узкая специализация практически всего взрослого трудоспособного населения; б) фиксированное положение каждого индивида в социально-профессиональном поле, отсутствие у него возможностей для «люфта», для свободного выхода в новые социальные и профессиональные области.

Естественно, что такая система образования, хорошая для периода индустриального развития и приемлемая вплоть до второй половины нашего века, в последние два десятилетия стала давать сбои. Возникли противоречия между целями общественного развития, скоростью и направлением научно-технического и технологического развития и профессиональными способностями работников (прежде всего длительностью и узостью их профессиональной подготовки).

Два последних десятилетия характеризуются быстрыми темпами смены ведущих технологий. Радикальная смена технологий происходит каждые 9 – 11 лет (одно десятилетие). Если сравнить эти и приведённые выше цифры, налицо значительное отставание профессионального образования от темпов и потребностей современного социально-экономического развития. Другая веская причина для этого: изменение значимости и "весовых характеристик" человеческих составляющих экономической деятельности. По данным Всемирного Банка экономический рост в современном мире только на 16% обусловлен физическим капиталом, на 20% - природным капиталом

(ресурсами), а на 64% - связан с человеческим и социальным капиталом.<sup>1</sup> А ведь до Второй мировой войны последняя третья составляющая еще равнялась лишь одной трети. Следовательно, этот человеческий фактор, фактор человеческого потенциала, предполагает и некоторую новую модель специалиста. Эта новая модель специалиста должна быть, вообще говоря, иной, чем была в прошлом веке и продолжает ещё воспроизводиться в наши дни: человеку нужно иметь несколько различных образований, чтобы он был адаптивен в структуре производства. Следовательно в отличие от прежней модели образования, которая предполагала "пожизненную профессиональную зафиксированность" специалиста (и в почёте были трудовые династии, чем дольше сохраняется династия, тем лучше), сейчас более важным представляется широкое профессиональное образование, предполагающее лабильность (важнее и предпочтительнее стали "летуны": человек должен быть широким профессионалом и лучше, если он часто меняет профессии: как отмечалось в одном из голландских докладов на международной конференции в Новосибирске, продвинутые канадские фирмы стали отдавать предпочтение при приёме на работу людям, сменившим не менее пяти рабочих мест и имеющим, таким образом, большой опыт и широту профессиональных интересов по сравнению с работниками, которые до конца дней трудятся по одной-единственной специальности).

Такая ситуация объективно вынуждает принимать соответствующие меры по развитию новых форм образования и это реально происходит. Недаром так много стали говорить и писать об образовании взрослых, разрабатывать и внедрять различные формы такого образования (например, только включённых в Интернет публикаций по проблемам образования взрослых на настоящий момент существует более 40 тысячи на русском языке и более 80 тысяч – на английском).

Как указывают авторы работы, направленной на создание основ концепции человеческого потенциала<sup>2</sup>, результатом современного технологического развития было и изменение политики государств в области подготовки специалистов для промышленности сферы обслуживания, культуры, здравоохранения и образования. Если раньше производство выступало только потребителем высококлассных специалистов, подготовленных в вузе, то к 80-м годам сформировалась потребность во «внутрифирменной» подготовке специалистов.

Помимо давно сложившихся и ставших уже традиционными форм обучения взрослых, таких как курсы повышения квалификации (или ИПК), заочное и непрерывное обучение, на наших глазах образуются новые формы, например, такие, как обучение сотрудников фирм и учреждений нескольким разным профессиям в режиме непрерывного обучения.

Таким образом получает социальное одобрение *профессиональная лабильность* работника, его потенциальная широта профессиональных интересов. Соответствующим образом стали меняться и принципы оценки профессиональной пригодности специалиста. Они стали ориентироваться не на знания как таковые, а на компетентность к знаниям. А уже одно это ставит на неизмеримую высоту новые факторы в подготовке специалиста, например, психологическое обучение.

---

<sup>1</sup> См.: Доклад о развитии человека за 1976 год. - Н.-Й., Оксфорд: Оксфорд Юниверсити Пресс, 1996. - С. 7.

<sup>2</sup> Генисаретский О.И., Носов Н.А., Юдин Б.Г. Концепция человеческого потенциала: исходные соображения // Человек. – М., 1996. -- № 4. – С. 5 – 21.

Такими, пока не вполне устоявшимися и узаконенными средствами общество пытается разрешить противоречие между темпами своего технологического развития и скоростью социально-профессионального воспроизводства «трудовых ресурсов».

Однако, эти попытки постоянно наталкиваются на серьёзное сопротивление, причины которого находятся в области психологии самого человека. По своей природе человек не склонен к переменам. Старая китайская поговорка «не дай вам бог жить в эпоху великих перемен» прекрасно отражает универсальное переживание каждого человека, независимо ни от каких культурных или исторических обстоятельств. Люди хотят оставаться неизменно в том положении, которого достигли, особенно если этот процесс растянулся почти до половины жизни. Отсюда и та *психологическая вынужденность* второго, дополнительного образования, которая характерна, например, по данным Е.И. Николаевой из Новосибирска, почти для 2/3 учащихся-взрослых.

Психологическая неготовность человека, особенно имеющего специальность высокой квалификации, к смене рода деятельности носит всеобщий характер, она типична. Следовательно, всегда, когда дело касается образования взрослых в любых его формах, мы должны иметь в виду это обстоятельство как важный негативный фактор по отношению и к учебному процессу и к его результатам.

Таким образом, и каждый человек в отдельности и общество в целом вынуждены решать одно и то же противоречие, заключающееся в необходимости высокого уровня квалификации и при этом наличия широты и гибкости профессиональных возможностей работника, с одной стороны, а с другой стороны - преодоления психологической ригидности сформировавшегося специалиста. Наличие такого противоречия в современном обществе приобрело всеобщий характер: оно столь же типично для Запада, как и для нашей страны<sup>3</sup>.

Преодоление этого противоречия упирается, в конечном счёте, в психологическую подготовку специалиста. Прежде всего это проблема смены ведущих ценностей и мотивов трудовой жизни, а нередко и частной жизни работника. Затем, это изменения в структуре социальных ориентаций. На более глубоком психологическом уровне это культивирование креативной личности. Ещё более глубоким уровнем является уровень преодоления индивидуальных жизненных стереотипов (во многом ушедших из поля сознания личности) и таких установок, которые делают человека неадаптивным, непластичным, неспособным адекватно приспосабливаться к быстро меняющимся социальным обстоятельствам. Поскольку означенная проблема – социально-психологическая по своей природе, подходы к её решению также должны быть преимущественно психологическими.

Итак, эта вторая, позитивная тенденция, с моей точки зрения, как раз и есть тенденция превращения профессионального образования в общее. "Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь". - именно так. И эта на самом деле благоприятная тенденция в значительной степени перекрывает, конечно, региональную тенденцию, но с моей точки зрения, она перекрывает её лишь с точки зрения перспектив развития высшего образования в будущем. Сейчас региональная тенденция оказывается более важной и более существенной, и, честно говоря, я не знаю, что будет в ближайшие несколько лет, какая из этих двух тенденций подавит одну другую. И тут я как раз я обращаю этот вопрос вам, давайте подискутируем на данную тему. Спасибо за внимание.

---

<sup>3</sup> Adams R. The personal social services: clients, consumers or citizens? – L., N.-Y.:Longman, 1996. – 290 p.

## *Дискуссия*

**Плюснин.** Я прошу прощения, за то что я второй раз привлекаю ваше внимание. У меня краткое сообщение, которое с одной стороны как бы будет эмпирическим комментарием к выступлениям доктора Дежиной и профессора Арапова, а с другой стороны будут вопросом к вам, потому что я сам не знаю, как ответить на этот вопрос. В некотором смысле для меня здесь парадоксальная проблема взаимоотношения между академической и вузовской наукой, которую я продемонстрирую на примере двух сибирских вузов.

Два элитных университета страны. Это Томский государственный университет, имеющий третий рейтинг среди университетов страны после Московского и Санкт-Петербургского, и Новосибирский государственный университет - четвёртый в рейтинге. Университеты расположены рядом, 300 км по сибирским меркам совсем далеко.

Принципиальная организационная структура университетов одна и та же. Но реальная кадровая и научная структура предельно различна. В Томском университете где-то около 22 тыс. студентов (видимо, вместе с вечерниками и заочниками) и более 20 факультетов (причём, не менее половины - гуманитарного и социального профиля). В Новосибирском государственном университете учатся менее 5 тыс. студентов на 8 факультетах (из которых лишь 2 гуманитарных). В Томском университете примерно 800 штатных преподавателей. Это около 200 профессоров, а остальные кандидаты наук, старшие преподаватели, ассистенты. Если исходить из таких цифр, заимствованных мною из официальных данных, то средняя нагрузка на одного преподавателя составляет в ТГУ от 20 до 25 студентов, т.е. она чрезмерно велика.

В НГУ на прошлый год действовало более 1900 преподавателей, из них тоже 200 штатных профессоров (в штате тоже около 800 преподавателей), но ещё где-то примерно около 600 нештатных профессоров, а остальные старшие преподаватели и ассистенты - совместители и почасовики, привлекаемые из научно-исследовательских институтов. Штатных преподавателей, таким образом, в НГУ столько же, сколько и в ТГУ, все остальные преподаватели привлеченные из Академии наук. Соответственно нагрузка на одного преподавателя в НГУ составляет 2,3 студента, т.е. много ниже, чем во всех других вузах страны.

Оба вуза работают в существенно разных условиях. При ТГУ имеется три небольших научно-исследовательских института, которые принадлежат этому университету, но большинство научных сотрудников этих НИИ, насколько я знаю, не преподают в университете. Да и сотрудники Сибирского отделения РАН в Томске не часто являются преподавателями в ТГУ. Всего в 8 академических НИИ Томска работают около 2400 сотрудников, из них примерно 600 учёных. А НГУ находится в Академгородке, в окружении из 41 академического НИИ, где сейчас трудится примерно 26 тыс. человек, из которых более 5,5 тыс. ученых. Т.е. "академический пояс" вокруг Новосибирского университета едва не в 10 раз мощнее, чем такой же "пояс" вокруг Томского университета. К тому же большинство из ученых ННЦ, вообще говоря, желают преподавать, стремятся в НГУ (это ещё и дополнительный заработок), поэтому конкуренция между ними колоссальная. Она проявляется и во множестве альтернативных курсов, когда до 5 преподавателей претендуют читать свои курсы одним и тем же студентам на одном факультете. Более того, каждый студент, начиная со второго курса, имеет возможность и реально работает в качестве лаборанта в исследовательских лабораториях в институтах, непосредственно участвуя в производстве нового знания.

Таким образом, студенты двух вузов поставлены в заведомо неравные условия: в НГУ они много благоприятнее, чем в ТГУ. Но и преподаватели находятся в таких же условиях: в Томске они вынуждены очень много времени отдавать учебному процессу и мало - научным исследованиям. В Новосибирске не менее чем вдвое из каждых трёх преподавателей занимаются исследовательской работой, наряду со сравнительно небольшой преподавательской нагрузкой.

Между тем, как показывают данные и рейтингов (в немалой степени они определяются исследовательской активностью и числом публикаций преподавателей), и "грантовой активности" сотрудников, эти университеты хотя и занимают 3 и 4 места, тем не менее, их статус оказывается существенно различным. Меньшее относительное число преподавателей в ТГУ демонстрирует более высокие показатели, чем преподаватели НГУ. Да и по грантам, которые получают оба эти вуза в двух наших государственных фондах - РФФИ и РГНФ, - есть немалые различия. Оказывается, что и здесь Томский университет значительно превосходит Новосибирский Университет. По именованным стипендиям для студентов, насколько я знаю, Томский университет тоже значительно превосходит Новосибирский университет, как и по наградам за студенческие научно-исследовательские работы. Таким образом получается, что академическое окружение вуза вовсе не является благодатной питательной почвой, предполагающей лучшие результаты. Относительно более слабое воздействие академической науки на вузовскую в Томске даёт много более сильный эффект, чем сравнительно более сильное такое же воздействие в Новосибирске.

В чем тут проблема? Может быть, в действительности академическая наука подавляет вузовскую науку, находясь слишком близко от нее? Не действует ли тут "комплекс учёной неполноценности"? А может быть причина в другом?. Вот это вопрос, который я предлагаю обсудить. Спасибо.

**Председатель.** Спасибо. Вопросы.

**Карпова.** 26 тыс. научных сотрудников, 5 тыс. ученых. Кто какие 20 тыс.?

**Плюснин:** Всего в ННЦ работают сейчас около 26 тыс. сотрудников, из них более 5,5 тыс. - научные сотрудники, а остальные - инженерно-технический и вспомогательный персонал.

**Овсянников,** международный университет. Вы нарисовали две колонки цифр, две модели университетов, очень близкие рейтинги, но Вы не сделали вывод. Я хотел, чтобы Вы сказали, чем больше, тем меньше. Чем там, ну какие-то логики. Вы фактически сделали бухгалтерию, но не сказали, а что лучше и что хуже. Тем более вы ошиблись, Томский университет тоже в ожерелье академических институтов. Институт оптико-атмосферы, институт сильноточной электроники и так далее.

**Из зала.** Численность на порядок ниже только.

**Плюснин.** Действительно, в Томске это ожерелье практически не приметно в стенах университета, да и НИИ распределены по городу. Я именно и предлагаю искать ответ. С моей точки зрения, я высказал предположение, ответ видимо в том, что близость академической науки все-таки подавляет науку вузовскую, как это ни парадоксально, но может быть я ошибаюсь.

**Вопрос Грэхема касался возможности и допустимости для преподавателей работы в иных местах - Ред**

**Плюснин Ю.М.,** Новосибирск. Я, может быть, позволю себе ответить на вопрос профессора Грэхема, поскольку я располагаю такими данными репрезентативного опроса ученых новосибирского Академгородка, куда входят и преподаватели ВУЗа, в

частности госуниверситета. Это опросы 1996 года и опрос 1999 года, в которых, в частности задавался и вопрос о том, сколько времени тратит ученый и преподаватель на свою основную деятельность. Это примерно, если мы возьмем неделю не 5-ти дневную, а 7-ми дневную, то не более 1-го - 3-х дней в неделю, то есть от 15-ти% до 30-ти% рабочего времени. Из остальных же 85-ти - 70-ти% времени до 40% времени уходит на работу на своем дачном участке. Спасибо.

*Плюснин.* Я посчитал совершенно необходимым все-таки сделать небольшой комментарий к выступлению проф. Константиновского.

Перед этим я хочу сделать небольшое замечание, касающееся того, что я как-то внутренне не согласен с мнением Владимира Магуна относительно того, что нынешнее положение в стране, я цитирую: "...это более естественное движение общества, чем в советское время". Если мы немного отвлечемся и вспомним начало революции 17 года, то это то же самое, что сказать, будто смута - это более естественное движение общества, нежели предшествующее ей 300-летнее правление династии Романовых. Поэтому я внутренне не согласен с тем, что нынешнее положение более естественное. С моей точки зрения сейчас у нас даже не вольница и не смута, а *шестой виток* пресловутой *политики князей-варягов Аскольда и Дира*, впервые утвердивший принципы, говоря современным языком, рэкета в Киевской Руси. С тех пор эта политика так и продолжается, принимая разные обличья. Социалистический период был, по моему мнению, пятым периодом такой политики. А наш - новый, но не в качественном смысле.

А комментарий по докладу Константиновского касается следующего. С 92-го года я провожу исследования в сельской местности России и исследую малые села. Действительно, получается ситуация следующая. У нас практически в крупных селах, т.е. селах, где численность населения больше 2-х тыс. жителей, всего только 5 выпускников, точнее 5 семей из 100, могут обеспечить своим детям обучение в вузе. Это не только оплата самого образования, но даже оплата проживания, оплата снимаемой квартиры, комнаты. Но если мы посмотрим на малые села, там, где численность в среднем 300 человек, то ситуация еще хуже: всего один к ста, одна семья из 100 имеет возможность своих детей учить. Грубо говоря ситуация проста и плачевна. Ежегодно в течение последнего десятилетия общество теряет практически от 1/2 до 2/3 своего интеллектуального потенциала. Это так, несмотря на то, что распространенное мнение о том, что будто бы в деревнях остались только те, кто не репрессирован и кто не ушел в города, т.е. люди второго сорта, это не правда, я готов это оспаривать.

Таким образом, мы интенсивно теряем наш потенциал.

Спасибо.