

## **«СИНДРОМ СОПРОТИВЛЕНИЯ» ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО КОРПУСА – НОВЫЙ ВЫЗОВ РЕФОРМАМ**

«Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха. И конца ей не видно. По мере того, как в последней четверти XX века перед ними возникали все новые и новые трудности, высшее образование утратило всякую устойчивость, которой оно некогда обладало. Поскольку запросы будут вряд ли снижаться, возвращение к некоему устойчивому состоянию вряд ли возможно» [1, с. 11-12].

По А.Д. Тойнби, развитие любого общества происходит по правилу «Вызов–и–Ответ»: «Вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное, с точки зрения усложнения структуры, состояние» [2, с. 19]. Если данное общество не способно дать адекватный ответ на вызов истории, оно деградирует и может погибнуть.

Другими словами, у современной системы образования (и, в первую очередь, университетского) нет иного выхода, нежели в условиях постоянно меняющихся вызовов постоянно искать (и находить) новые варианты ответов.

Хорошо известно, что жалобы на качество образования так же стары, как и сам мир. Другое дело, что есть периоды, когда критика становится предельно острой и общество вынуждено реагировать, реформируя образовательную систему в соответствии с потребностями времени. Нет необходимости доказывать, что сегодня наступило именно такое время. Хотя, справедливости ради, стоит признать, что реформирование стало уже величиной постоянной.

Таким же аксиомным выглядит и утверждение об отставании преподавательского корпуса от проводимых реформ и от современных образовательных трендов. Констатация тревожная, но объяснимая. Чего не скажешь об утверждении относительно саботирования реформ преподавательским корпусом. Здесь, представляется, во многом кроется угроза реализации трансформаций. Ведь без осознанной включенности преподавателей в проводимые изменения они попросту не могут произойти, их некому воплощать в действительность.

Конечно, некая консервативность преподавателей не просто объяснима и понятна. Она – характерная черта, с учетом, конечно, специфических особенностей, любой современной образовательной системы [3].

Иное дело, что на постсоветском пространстве в целом и в отечественной системе образования в частности, это сопротивление приобретает некий характер саботирования. Что-то из серии: «Все пройдет, пройдет и это». Осознанная невключенность и отсутствие социальной активности.

Даже в первом приближении к проблеме становится понятно, что такое «тихое саботирование» превращается в непреодолимый барьер для реформирования.

Преподаватель – профессия массовая. Резкие движения здесь и не желательны и, надо признать, практически невозможны.

В обстановке сверхбыстрых изменений разумно быть хотя бы на шаг впереди, если не спрогнозировать то, как минимум, правильно оценить ситуацию. И опираться при этом, желательно, на новые источники и литературу (как и на статистику), отражающую реальное положение дел. В противном случае можно легко опоздать с постановкой отдельных проблем [4, с. 25], касающихся состояния, тенденций развития преподавательской корпорации. Тем более, что в современных условиях университетам чем дальше, тем больше приходится рассчитывать на себя, самостоятельно направлять свое развитие и искать ответы на возникающие многочисленные вызовы. Традиционная опора на государство, привычный патронаж уходят в прошлое, а, значит, анализ кадровой составляющей, выработка кадровой политики, организация кадровой работы, во многом, ложатся на плечи самих учебных заведений. Как, впрочем, и риски, связанные с такой высокой долей самостоятельности и автономности.

Конечно, обойти вниманием вопрос: «Кто виноват?» соблазнительно, ведь проблема консерватизма преподавательского корпуса – это, как уже подчеркивалось, головная боль большинства образовательных систем. Однако попытаться, хотя бы в общих чертах, прояснить ситуацию на отечественном образовательном поле, все же, представляется, стоит. Ибо у нас проблема саботирования реформ приобрела угрожающий характер.

Сразу хотелось бы уточнить: прилагательное «угрожающий» не несет на себе негативную нагрузку. Скорее это сигнал о высокой степени строты и важности. Есть сложности, они очевидны. Следовательно, логично было бы посмотреть причины их породившие. И попытаться, по возможности, либо учесть их, либо смягчить воздействие.

Конечно, мы часто апеллируем к нашему историческому прошлому, порой излишне «нагружая» его связями с происходящим сегодня. Однако понять процессы, протекающие в образовательной системе, без обращения к ее генезису, едва ли возможно.

Первое, на что в этом плане хотелось бы обратить внимание, это совершенно разная природа происхождения университета в Западной Европе и в Российской империи, где идея университета осуществлялась «сверху вниз», как бы насаждалась, первоначально, административно-бюрократически, а уж потом начинала опираться на общественную потребность. Отсюда, во многом, иная система взаимоотношений между властью и университетом, наличие зависимости и иная культура взаимоотношений с профессорским сообществом.

Глубоко и несколько непривычно интересно особенности процесса становления «профессорской гильдии» описаны в монографии Вишленковой Е., Галиуллиной Р. и Ильиной К. «Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность» [5], где авторы подчеркивают: «...отсутствие в Российской империи общественной потребности в высшем образовании делало верховную власть единственным гарантом существования университета. Поэтому... профессора отчетливо

понимали, что без финансовых, административных и идеологических инвестиций правительства университет в России существовать не может».

В условиях полной зависимости от намерений, усилий, возможностей и интересов политической власти университетские корпорации выражали ей свою преданность и благодарность, смиряясь с государственным контролем над учебным процессом, доказывали чиновникам государственную пользу собственных научных занятий, мечтали о поощрениях и «получении правительственных заказов на исследования» [5, с. 21-22].

Не абсолютизируя процитированный отрывок, все же, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что изначально складывание профессорской корпорации шло по другому, нежели в Европе, сценарию. Отсюда, во многом, иные традиции взаимоотношений власти и университетской профессуры. За два с лишним столетия ситуация изменялась многократно. Но исторические корни явления нельзя не учитывать.

Эти и другие «унаследованные обстоятельства» [6] необходимо преодолеть. Не отрицать или очернять. Понять, признать, учесть и преодолеть.

К числу субъективных «тормозящих» факторов можно отнести значительную эмоциональную и информационную перегрузку отечественного преподавателя.

С одной стороны, политические и социально-экономические потрясения последнего десятилетия снова реанимировали известную концепцию о «наркотизирующей дисфункции» (Мертон Р.К. и Лазарфельда П.), в соответствии с которой под давлением определенных обстоятельств у человека происходит утрата способности к восприятию информации, наступает апатия. Потребление информации требует так много времени и эмоций, что на реальную деятельность их уже не остается [7].

С другой стороны, информационный вал настолько мощен, что невозможность поспевать за ним включает своеобразный «защитный барьер», человек перестает участвовать в этой гонке и «отключается» [8]. Для преподавателей, переживающих эпоху смены информационных источников и своей роли в организации процесса обучения это серьезная причина непрекращающегося стресса.

С ней перекликается еще одна, во многом поясняющая скорость углубления социокультурного разрыва между субъектами образовательного процесса. Речь идет о том, что преподавательский корпус еще не успел полностью адаптироваться к поколению 1980–2000-х («Дети, рожденные в цифре», которые четко разграничивают активность на оффлайн и онлайн. Погружение в цифровую среду для них совершенно естественно, обучение технологиям и адаптация происходят практически интуитивно).

А на пороге вузовской аудитории уже находятся те, кто рожден в 2000-х («Дети, рожденные в цифре», для которых построение личных и профессиональных отношений будет реализоваться в основном посредством социальных сетей, виртуальных миров и онлайн игровых платформ).

Все это, в свою очередь, требует перестройки уже не методики обучения и подбора образовательных технологий, а смены методологии существования университетского мира.

Принятие такой данности – процесс времязатратный и психологически весьма дискомфортный. И этого нельзя не учитывать, анализируя состояние современного университетского преподавателя.

Нельзя не коснуться еще одной причины формирования «синдрома сопротивления». Она, во многом, очередной «ключ к пониманию».

Ситуация, сложившаяся с «закреплением» в системе отечественного образования далеко не лучших преподавателей, описана еще в 2007 г. ректором НИУ ВШЭ Я. Кузьминовым [9], который отмечал, что в результате длительного недофинансирования система проходит две стадии адаптации. На второй, которая наступает примерно через 15 лет, происходит замена старых работников новыми. «Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники... Достигается новое равновесие – сниженный уровень претензий и сниженное качество. ...Общество долго не замечает, что все меняется» [9, с. 11].

Недофинансирование особо опасно еще и тем, что вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования уже нельзя. Новые профессионалы оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества, ни в отношении морали. Вытеснить их из занимаемой сферы, заменить более амбициозными и ответственными работниками – задача сложная сама по себе, а в комбинации с повышением оплаты (что является необходимым условием восстановления нормального положения дел) практически неразрешимая [9, с. 11].

Все это, в совокупности, создает серьезный барьер на пути трансформации образовательных институтов.

Более того, современное образовательное поле формируется таким образом, что роль именно преподавателя возрастает многократно. Происходит ярко выраженная персонализация процессов. Можно предположить, что увеличивается зависимость не преподавателя от университета, а университета от преподавателя. Специалисты хорошо знают, что в рейтингах все чаще конкурируют не сами университеты, а дисциплины, программы, отдельные курсы и преподаватели [4].

При этом на ключевые позиции очень быстро выдвинулся фактор коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава. Он – в значительной степени – являет собой основу феномена трансформации, ибо реформы могут стать успешными в случае объединения большого числа людей. Только при такой раскладке возможны адаптивные изменения.

Если преподаватели остаются равнодушными к предлагаемым изменениям и, более того, саботируют их, то университеты обречены жить по-старому.

Есть смысл снова обратиться к Бертону Р. Кларку, который небезосновательно считает, что «трансформационная работа должна вестись на

локальном уровне, в самом университете. И длиться она может годами и даже десятилетиями» [1, с. 23-26].

Для наших преподавателей, представляется, сегодня крайне важна социальная активность, развиваемая через восстановление социального доверия. Но эта характеристика не возникает сама по себе, на нее нужно постоянно наработать. И, опять же, процесс формирования социальной активности (а не ее имитации) длителен и многоаспектен. Преподаватель должен поверить, что от него реально что-то зависит, он может на что-то повлиять, он – часть «происходящей действительности». Без специальных институций, позволяющих реально включать преподавателя в организацию изменений, все усилия останутся, по определению М. Мамардашвили [10], лишь «знаковыми действиями» не более.

Преподавательский корпус будет реально меняться только при наличии реальной же необходимости, если под последней понимать определенным способом интегрированные условия, причины и основы. Где условия – это явления среды, воздействующие пассивно. Причины – те же явления среды, но действующие активно, изменяя феномен. Основа – явления среды, кардинально меняющие суть феномена. И только в этом случае можно рассчитывать на появление следствия – той самой необходимости, которая становится результирующей условий, причин и основ. Но это уже о превращении теории в методологию.

В сложных, неопределенных условиях, которые существуют повсеместно, никто не может с уверенностью сказать, что ждет преподавательский корпус и университеты в целом даже в ближайшей перспективе.

Что же в этом случае делать? «Учиться постоянно экспериментирова.

Необходимо широкое экспериментирование, позволяющее нащупать пути в будущее. Необходимо извлекать уроки из попыток обновления... университетов» [1, с. 11-12].

Можно только присоединиться к такому выводу Бертона Р. Кларка.

## Литература

1. Бертон Р. Кларк. Создание предпринимательских университетов. – Н.-М. – ВШЭ. – 2011. 236 с.
2. Губанов. Вызов Аполлона как стимул развития образования // Вестник высшей школы. – 2014. – № 5. – С. 19-24.
3. Открытая дискуссия // Вопр. образования. – 2015. – № 3. – С. 21.
4. Глинский А., Донских О. Статистика против мифологий в сфере образования // Вестник высшей школы. – 2011. – № 6. – С. 23-31.
5. Вишленкова Е., Галиуллина Р., Ильина К. Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность. – М. – Новое литературное обозрение. – 2012. – 656 с.
6. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? / Пер. с англ. М.С. Добряковой, Л.Ф. Пирожковой; под науч. ред. М.С. Добряковой. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2014. – 528 с.

7. Мертон Р.К., Лазарфельд П. Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие.

8. Еляков А. Информационная перегрузка людей // Социологич. исслед. – 2005. – № 5. – С. 114-121.

9. Кузьминов Я. Наши университеты // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 9-15.

10. Щербенко Э. Мераб Мамардашвили. Цена простых вещей // День. – 1999. – 16 янв.