

УДК 378. 37.01

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: ПРОБЛЕМА АКАДЕМИЧЕСКИХ СВОБОД И ВЫБОРА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С. Г. Горин

Сибирский университет потребительской кооперации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: info@gem.nsk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются критические аспекты трансформации российской образовательной системы в постсоветский период в ходе внедрения некоторых болонских принципов в высшем образовании в контексте проблемы академических свобод и независимости университетов. Отмечено, что болонские преобразования в российской высшей школе (например, искусственное разделение на бакалавриат и магистратуру, неудачно сформулированные компетентностно-ориентированные образовательные стандарты и др.) имеют сомнительную прогностическую перспективу, но, тем не менее, продолжают директивно внедряться в учебную практику. Они способствуют бюрократизации вузов, ограничивают традиционную автономность и независимость университетов, выбор и самостоятельность индивидуальных образовательных технологий даже, ведущих в своей области профессоров. Это снижает продуктивность их научной и учебной деятельности, эффективность и качество образовательного процесса, а также позитивную мотивацию и творческую составляющую и в работе преподавателей, и в отношении студентов к учебе. В современной образовательной практике достаточно примеров, подтверждающих изменчивость студенческой субъектности, подчас в сторону ее деструктивности. В качестве эмпирической базы в статье использованы данные социологических исследований, проведенных среди преподавателей четырех сибирских вузов и трех образовательных организаций дополнительного образования по различным направлениям профессиональной деятельности, а также экспертные мнения более ста преподавателей высшей школы в сибирском регионе.

Ключевые слова: трансформация высшего образования, академические свободы, компетентностная модель, образовательные стандарты и технологии, болонские преобразования.

Для цитаты: Горин С. Г. Трансформация российской образовательной системы: проблема академических свобод и выбора индивидуальных образовательных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №2. С. 3682–3687. DOI: 10.15372/PEMW20200205

DOI: 10.15372/PEMW20200205

TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL SYSTEM: THE PROBLEM OF ACADEMIC FREEDOMS AND THE CHOICE OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Gorin, S. G.

Siberian University of Consumer Cooperation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: info@gem.nsk.ru

Abstract. The article discusses the critical aspects of the transformation of the Russian educational system in the post-Soviet period during the implementation of certain Bologna principles in higher education (HE) in the context of the problem of academic freedoms and independence of universities. It is noted that the Bologna transformations in Russian higher education (for example, the artificial division into bachelor»s and master»s degrees, poorly formulated competency-based educational standards, etc.) have a dubious prognostic

perspective, but, nevertheless, they continue to be introduced into educational practice. They contribute to the bureaucratization of universities, limit the traditional autonomy and independence of universities, the choice and independence of individual educational technologies even of leading professors in their field. This reduces the productivity of their scientific and educational activities, the effectiveness and quality of the educational process, as well as the positive motivation and creative component both in the work of teachers and in the attitude of students to study. In modern educational practice, there are enough examples confirming the variability of student subjectivity, sometimes in the direction of its destructiveness. As an empirical base, the article uses data from sociological studies conducted among teachers of four Siberian universities and three educational institutions of further education in various areas of professional activity, as well as expert opinions of more than a hundred teachers of higher education in the Siberian region.

Keywords: transformation of higher education, academic freedoms, competency model, educational standards and technologies, Bologna transformations.

For quote: Gorin, S. G. [Transformation of the russian educational system: the problem of academic freedoms and the choice of individual educational technologies]. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3682–3687. DOI: 10.15 372/PEMW20200205

Введение. В постсоветский период процесс реформирования системы российского высшего образования (ВО) по мнению его участников был постоянным и вялотекущим. Последние структурные и кадровые перестановки в Минобрнауки РФ предполагают системные изменения в деятельности уже «оптимизированных вузов» (и прежде всего их управленческого звена). При этом пока мы вынуждены констатировать, что выбранные регулятором субъекты его «модернизации», не успевая воплотить одни принятые программы реформирования, переходят к реализации новых задач, зачастую малосмежных друг с другом, и этот процесс становится непрерывным. В результате повысить качество, результативность и конкурентоспособность высшего образования не удается, и эффективность преобразований снижается, но, как обычно, не иссякают оптимистичные форсайт-проекты.

Сопряженное с отечественными программами реформирования ВО вхождение России в Болонскую конвенцию предполагало необходимую интеграцию отечественного образования в международное образовательное пространство с внедрением уже опробованных и позитивно зарекомендовавших себя принципов современного образовательного процесса. Однако, реализация болонских преобразований в целом не нашла полноценного конструктивного воплощения в практике учебного процесса в отечественной высшей школе. Этим вопросам посвящены публикации в разных источниках [1–3]. Заметим, что в последние годы заметно снижение публикационной активности по проблемам «болонизации» в силу ее неэффективности или невозможности реализации многих болонских принципов в российском образовательном пространстве по разным причинам:

Во-первых, из-за отличных от европейских принципов функционирования административно-управленческой вертикали в российских университетах, а также из-за специфики распределения и использования интеллектуального ресурса преподавательского состава и материальных средств учебных заведений. **Во-вторых**, из-за нарастающего процесса ограничения академических свобод и независимости российских вузов в европейском понимании, в том числе и в образовательно-методическом контексте. Конструктивные попытки реформирования, на наш взгляд, зачастую ограничиваются «концептуальной» риторикой.

Постановка задачи. В статье рассматриваются (может быть, лишь в рамках постановки проблемы или возможной дискуссии) некоторые критические аспекты трансформации российского ВО, результатов «внедрения» болонских принципов в практику образовательного процесса в контексте более актуальной проблемы – академических свобод и независимости университетов.

Методология и методика исследований. В качестве эмпирической базы использованы данные социологических исследований, проведенных среди преподавателей четырех сибирских вузов, трех образовательных учреждений дополнительного образования и разноплановых экспертных мнений по различным аспектам профессиональной деятельности.

Результаты.

Разная специфика – разные результаты

В условиях реформирования европейской системы образования главный качественный критерий – **продуктивность и содержательность образовательного процесса**, а не болонские декларации, от которых некоторые страны плавно начинали отказываться или, по крайней мере, с осторожностью следовать им с учетом собственной специфики [4]. Российские же критерии использования западной

модели весьма размыты и неопределенны: исполнителям важна *форма* (которую зачастую выдержать не удавалось), а глубокое содержание, качество и эффективность учебного процесса, как правило, лишь декларировались.

Независимые эксперты почти единодушно отмечают, что процесс реформирования российского ВО системно затянулся; налицо не только отрицательные результаты, но и деструктивные тенденции. Об общих и частных проблемах реформирования отечественной высшей школы и промежуточных итогах реформ сегодня, как и раньше, не ослабевают дискуссии и в разнообразных средствах массовой информации, и научных изданиях, а также в профессиональном сообществе, в публикациях О. А. Донских, Д. А. Ендовицкого, Л. Ф. Красинской, А. А. Полонникова, А. С. Роботовой, М. Б. Сапунова, В. С. Сенашенко, Е. И. Трубниковой, Х. Г. Тхагапсоева, С. И. Черных и др.

Негативные результаты образовательных трансформаций и оптимизаций неоднократно рассматривались в публикациях известных экспертов. В контексте, обозначенном в названии статьи, выделим три проблемы, которые представляются нам одними из значимых.

Во-первых, внедрение инокультурного опыта в ходе модернизации образования, являясь одним из основных реформационных трендов двух профильных министерств, блокируется практическими действиями их же чиновников, поскольку сложившаяся административно-управленческая вертикаль (на всех уровнях управления: от министерских чиновников до ректоров и заведующих кафедрами) не соответствует указанному тренду. Имеется в виду неоднократно отмеченный экспертами авторитарный характер управления большинством вузов и высокая степень их бюрократизации [3; 5], что противоречит принципам академических свобод и независимости университетов и явно не способствует позитивным результатам преобразований.

Во-вторых, до сих пор, на наш взгляд, системно не определено оптимальное соотношение традиционных отечественных форм и методов преподавания и «инокультурных», для нас зачастую экспериментальных, не до конца адаптированных подходов, имеющих место в международном образовательном пространстве. Одни российские вузы (и их руководители), не всегда понимая размытых установок «сверху», блокируют инокультурные новации, другие наоборот, действуя по принципу разрушения прошлого опыта, опережающими темпами воплощают их в жизнь (заметим, что, как правило, без перспектив позитивных результатов).

В-третьих, жесткое административное внедрение постоянно меняющихся федеральных образовательных стандартов обучения ставят в полную зависимость от них индивидуальные образовательные методики даже ведущих в своей области профессоров, что явно не способствует эффективности и качеству учебного процесса. При этом качество самих компетентностно-ориентированных образовательных стандартов и особенно формируемых компетенций, по мнению экспертного сообщества, мягко говоря оставляет желать лучшего [6; 7].

Попытаемся развернуть часть этих тезисов подробнее.

Баланс творческого времени профессора: «живой» учебный процесс на фоне возрастающего «методического пенообразования»

По результатам социологического опроса преподавателей, основную часть своего творческого времени они тратят на разработку, согласование и исправление своих «всегда новых» учебно-методических комплексов (УМКД) и рабочих программ дисциплин (РПД). Этот процесс становится максимально интенсивным, доходящим до форсажа в период подготовки к аккредитации вузов. При этом зачастую, как отмечали некоторые респонденты, они «идут туда, не зная куда, делают то, не зная что», постоянно вынуждены «исправлять, изменять и унифицировать содержание и форму учебных программ в угоду не всегда внятным требованиям» [7, с. 119].

По мнению ряда экспертов, деканы и заведующие кафедрами, особенно в период подготовки к аккредитации, вынуждены быть прежде всего «кризисными управляющими». Научный авторитет и профессиональный опыт не имеет значения, востребовано умение ориентироваться в «превращенных формах», «псевдометодических» и «красноленточных» волнах «околообразовательного бытия» [8; 9]. Обеспечение глубокого содержания и высокого качества учебного процесса приобретает второстепенную роль, методические комплексы живут своей жизнью, а учебный процесс – своей, с ними слабо сопряженный. Завкафедрями и рядовые преподаватели становятся менее значимы в традиционном понимании, чем административно-управленческий персонал, который не понимает, что «кризисное управление» нужно лишь временно, как правило, только для успешной аккредитации. В этих условиях не принимается во внимание, что инструменты аккредитации динамичны, со временем она конструктивно меняется, объективно переформируется, а качественный учебный процесс первичен и всегда очень важен [10].

В текущих условиях «реформирования» преподавательское сообщество все более ограничивается в выборе собственных образовательных технологий, налицо полная зависимость от образовательных

стандартов. Вместе с тем, если мы, исходя из требований «сверху», ориентируемся на современную западную (англосаксонскую) модель образования, то, как минимум, необходимо обеспечить свободный выбор и некоторую самостоятельность индивидуальных образовательных технологий, хотя бы ведущих в своей области профессоров. Это вполне в формате современных требований реформирования ВО [7]. Но пока это остается перспективой.

В реальной учебной практике образовательные стандарты постоянно видоизменяются, дополняются и регулятор директивно требует принятия к исполнению новых версий. Основанные на образовательных стандартах учебно-методические комплексы преподаваемых дисциплин должны постоянно меняться, и они становятся настолько перегруженными и формализованными, что даже у опытных и добросовестных преподавателей опускаются руки при их составлении и выполнении. В результате усиливается явление «методического конформизма», утрачиваются позитивные мотивации как у преподавателей, так и у студентов, субъектность которых ограничивается пассивным выполнением скучных формальных и зачастую малопродуктивных учебных заданий, и тестов, снижается интерес к учебе. Как результат – снижение уровня фундаментальной и профессионально-прикладной подготовки выпускников и, соответственно, их конкурентоспособности на рынке труда. По мнению вузовского преподавательского сообщества, эта тенденция становится явно выраженной.

Изменения ментального пространства и социального самочувствия субъектов образовательного процесса

Специфику менталитета преподавателей современной высшей школы, которая сопряжена с меняющейся ментальностью и субъектностью студенческого сообщества еще предстоит исследовать. Автор в этом смысле обращает внимание на монографию сибирского исследователя Э. М. Думновой «Менталитет и ментальность в социокультурном пространстве бытия российской молодежи», в которой дан системный анализ проблемы на обширном эмпирическом материале вузов г. Новосибирска и региона [11]. На наш взгляд, изменение ментальности и снижение активности студентов, которое отмечается исследователями, вызвано в том числе негативными тенденциями трансформации ВО.

С одной стороны, они вынуждают самодостаточных студентов менять собственную образовательную траекторию в сторону сокращения времени обучения из-за его дороговизны и неудовлетворенности образовательными программами, методического непостоянства, обыденности учебного процесса и оторванности его от жизни. *С другой стороны*, налицо возрастающая пассивность ординарной части студентов, безынициативность, отрешенность от скучного заформализованного учебного процесса как специфическое проявление студенческой субъектности. Как отмечают некоторые эксперты, в условиях «методического пенообразования» и возрастающей бюрократизации, «преподаватели и студенты из субъектов образовательного действия (в системе взаимодействия «профессор-студент») превращаются в объект воздействия и манипулирования со стороны разросшихся административно-управленческих структур, провоцирующих их на вынужденную формализацию своей деятельности» [13, с.72].

Искажаются принципы студентоцентрированного подхода в образовании, практики реализации академических прав студентов, применения системы зачетных единиц, тем более принципы студенческой академической мобильности. Элементы тотальной пассивности российских студентов по сравнению с их зарубежными сверстниками (США, страны Евросоюза) проанализированы сочинскими экспертами Г. М. Романовой, В. П. Ермаковой, М. А. Мазниченко. Санкт-Петербургским исследователем И. Ю. Беловой приводятся следующие достаточно показательные цифры: право на выбор факультативных элективных дисциплин «де факто» реализовывают только 11% студентов, право на освоение учебных дисциплин в других вузах – 12%, право на участие в управлении вузом (!) – 8%, право на изучение преподаваемых в вузе учебных дисциплин по другим образовательным программам – 25% [14]. Можно предположить, что в провинциальных вузах эти показатели еще ниже.

В современной образовательной практике достаточно примеров, подтверждающих тенденцию перереформирования студенческой субъектности, ее изменчивости и подчас деструктивности [12–16].

Выводы (Вместо заключения). Как уже было отмечено, положительные тенденции образовательных реформ блокируются административными мерами как на уровне профильных министерств, так и собственно в образовательных учреждениях. Это прежде всего связано с вузовским управленческим субъективизмом, бюрократизацией высшей школы и отсутствием реальных академических свобод в российских вузах. На это «накладываются» большой перечень других, явно выраженных погрешностей в реформировании отечественного ВО, например, некачественные образовательные стандарты, неудачно сформулированные компетенции и др.

Критический дискурс в обсуждении образовательных патологий не ослабевает, но вместе с тем можно согласиться с мнением авторов статьи «Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала)» [17], которые фиксируют смену векторов критики – переход от ценностно

нагруженных констатаций к научному анализу объективных факторов, обуславливающих деструктивные тенденции. Однако, выработка и применение «новых инструментов анализа и интерпретации», о которых идет речь в статье, углубление «методологической культуры конструктивно-критического анализа», к сожалению, не приводят пока к необходимому эффекту позитивных трансформаций в отечественном образовании и вузовской науке.

Авторы статьи учли и проанализировали многие аспекты текущей критики «модернизированного» современного ВО и даже дали рекомендации «системной корректировки всей стратегии управления наукой и образованием в стране при самом широком участии научно-педагогического сообщества, а также при активном развитии форм саморегуляции научно-педагогической деятельности» [17, с. 25–26], (что, на наш взгляд, имело и имеет место быть, но не было услышано «регулятором»). Рекомендации практически исчерпывающи, кроме отсутствия самой важной. Очевидно, необходима, кроме всего вышесказанного, все-таки *политическая воля* наших стратегов управления образованием, о которой, к сожалению, не упоминается.

В любом случае, на наш взгляд, новации и образовательные эксперименты в формате переходных процессов вполне оправданы, если есть надежда, что они могут привести к положительному эффекту. Объективные трудности и деструктивные единичные действия не должны нарушить в целом позитивную направленность преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л., Камынина Н. Р., Котлобовский И. Б.** Российское высшее образование в Болонском процессе (По материалам Национального доклада РФ) // Высшее образование в России. 2015. №8/9. С. 46–53.
2. **Сенашенко В. С.** О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. №6 (213). С. 5–15.
3. **Красинская Л. Ф.** Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. №3. С. 73–82.
4. **Gorin S. G.** Introducing competency based approach in the Russian higher education: arguments for and against // News of Science and Education, NR 6 (6) 2014. Sheffield. Science and education LTD, 2014. P. 38–42.
5. **Бабинцев В. П.** Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. №2. С. 30–37.
6. **Донских О. А.** Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. №5. С. 36–45; Дело о стандартах // Высшее образование в России. 2015 №6. С. 36–43.
7. **Горин С. Г.** Компетентностная модель образования и академическая свобода: проблема выбора индивидуальных образовательных технологий // Идеи и идеалы. 2014. №3 (21). Т. 1. С. 116–125.
8. **Трубникова Е. И.** «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. №1 (219). С. 108–121.
9. **Тхагапсоев Х. Г., Сапунов М. Б.** Российская образовательная реальность и её превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. №6 (202). С. 87–97.
10. Государственная аккредитация вузов: что вместо бумажек? URL: <http://www.ug.ru/archive/75381>
11. **Думнова Э. М.** Менталитет и ментальность в социокультурном пространстве бытия российской молодежи. Новосибирск, 2013. 286 с.
12. **Думнова Э. М.** Индивидуальная ментальность как фактор интегрированности субъекта в образовательное пространство // Профессиональное образование в современном мире. 2014. №1 (12). С. 161–167.
13. **Горин С. Г.** Влияние мониторинга вузов на увеличение документооборота в вузе и динамику преподавательской и студенческой субъектности // Высшее образование в России. 2016. №1 (197). С. 69–74.
14. **Романова Г. М., Ермакова В. П., Мазниченко М. А.** Реализация академических прав студентов: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, №1. С. 34–45.
15. **Молодин В. В., Горин С. Г.** Реформирование образовательной системы и перспективы субъектности студента // Высшее образование в России. 2014. №10. С. 158–163.
16. **Иванова М. А.** Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, №3. С. 48–58.
17. **Сапунов М. Б., Тхагапсоев Х. Г.** Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, №7. С. 20–27.

REFERENCES

1. **Artamonova Yu. D., Demchuk A. L., Kamynina N. R., Kotlovsky I. B.** Russian Higher Education in the Bologna Process (Based on Materials of the National Report of the Russian Federation). *Higher Education in Russia*, 2015, no. 8/9, pp. 46–53.
2. **Senashenko V. S.** On the reform of the domestic system of higher education: some results. *Higher education in Russia*, 2017, no. 6 (213), pp. 5–15.
3. **Krasinskaya L. F.** Modernization, optimization, bureaucratization... what awaits higher school tomorrow? *Higher education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 73–82.
4. **Gorin S. G.** Introducing competency based approach in the Russian higher education: arguments for and against. *News of Science and Education*, NR 6 (6) 2014. Sheffield. Science and education LTD, 2014. pp. 38–42.
5. **Babintsev V. P.** Bureaucratization of a regional university. *Higher education in Russia*, 2014, no. 2, pp. 30–37.
6. **Donskikh O. A.** The case of the competency-based approach. *Higher education in Russia*. 2013, no. 5, pp. 36–45; The Case of Standards. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 6, pp. 36–43.
7. **Gorin S. G.** The competency-based model of education and academic freedom: the problem of choosing individual educational technologies. *Ideas and Ideals*, 2014, no. 3 (21), vol. 1, pp. 116–125.
8. **Trubnikova E. I.** «Red Ribbons» in the field of science and education. *Higher Education in Russia*, 2018, no. 1 (219), pp. 108–121.
9. **Thagapsoev H. G., Sapunov M. B.** Russian educational reality and its transformed forms. *Higher education in Russia*, 2016, no. 6 (202), pp. 87–97.
10. State accreditation of universities: what instead of pieces of paper? Available at: <http://www.ug.ru/archive/75381>
11. **Dumnova E. M.** *Mentality and mentality in the sociocultural space of being of Russian youth*. Novosibirsk, 2013, 286 p.
12. **Dumnova E. M.** Individual mentality as a factor in the integration of the subject in the educational space. *Professional education in the modern world*, 2014, no. 1 (12), pp. 161–167.
13. **Gorin S. G.** Influence of monitoring of universities on the increase in document flow in a university and the dynamics of teaching and student subjectivity. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 1 (197), pp. 69–74.
14. **Romanova G. M., Erdakova V. P., Maznichenko M. A.** Realization of the academic rights of students: Russia in the Bologna process. *Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 34–45.
15. **Molodin V. V., Gorin S. G.** Reformation of the educational system and the prospects of student subjectivity. *Higher Education in Russia*, 2014, no. 10, pp. 158–163.
16. **Ivanova M. A.** Bologna process and student independence: Russian specifics. *Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 3, pp. 48–58.
17. **Sapunov M. B., Thagapsoev H. G.** Culture of critical discourse on higher education and science (according to the magazine). *Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 7, pp. 20–27.

Информация об авторе

Горин Сергей Григорьевич – кандидат исторических наук, заведующий кафедрой теории и истории государства и права Автономной некоммерческой организации высшего образования Сибирский университет потребительской кооперации (СибУПК) (Российская Федерация, 630 087 г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 26, e-mail: info@gem.nsk.ru).

Статья поступила в редакцию 25.02.20.

После доработки 6.05.20.

Принята к публикации 1.06.20.

Information about the author

Sergey G. Gorin – candidate in history and head of the Department of State Theory and History and Law of the Autonomous Non-Profit Organization of Higher Education, Siberian University of Consumer Cooperation (СибУПК) (26, Karl Marx avenue, Novosibirsk, 630 087, Russian Federation, e-mail: info@gem.nsk.ru).

The paper was submitted 25.02.20.

Received after reworking 6.05.20.

Accepted for publication 1.06.20.