

УДК 316

Касьянов Валерий Васильевич

доктор социологических наук, доктор исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой истории России,
Кубанский государственный университет

culture@kubsu.ru

Самыгин Сергей Иванович

доктор социологических наук, профессор кафедры управления персоналом
Ростовский государственный экономический университет

darya.maksimovich@gmail.com

Мухина Кристина Сергеевна

менеджер по проектам,
Акционерное общество "Группа Оргсинтез"

1892989m@gmail.com

Valery V. Kasyanov

Doctor of Social Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor, head of chair of
history of Russia Kuban state University

culture@kubsu.ru

Sergey I. Samygin

Doctor of Sociology, Professor of department of judicial examination and
criminalistics of the Rostov state economic university

darya.maksimovich@gmail.com

Kristina S. Mukhina

"Orgsyntes Group» joint- Stock Company project manager

1892989m@gmail.com

**КРИЗИС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И
ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ**

**CRISIS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND
DEPROFESSIONALIZATION OF STUDENTS**

Аннотация. В статье рассматривается кризис высшего образования в России в связи с проблемой депрофессионализации студентов. Особое внимание уделяется феномену онлайн-обучения, приобретающему в последнее время все большее распространение. Автор анализирует причины, препятствующие тому, чтобы онлайн-образование рассматривалось как полноценная замена традиционным методам обучения.

Ключевые слова. Образование, кризис, модернизация, онлайн-образование, университет, личность, профессионализм, академическая мобильность.

Abstract. The article deals with the crisis of higher education in Russia due to the problem of students' deprofessionalization. Special attention is paid to the

phenomenon of online learning, which is becoming more and more widespread recently. The author analyzes the reasons that prevent online education from being considered as a full replacement for traditional methods of education.

Keywords. *Education, crisis, modernization, online education, university, personality, professionalism, academic mobility.*

Кризис высшего образования в России является общеизвестным фактом, который едва ли требует подтверждения.

Многие проблемы российского высшего образования являются не только российскими – в частности, ценностный кризис, разрушение модели классического университетского образования, сложившейся в эпоху модерна, коммерциализация высшего образования, вытесняющая антропологическую составляющую образовательного процесса, и др. [1].

У кризиса российского высшего образования множество проявлений и предпосылок. К проявлениям кризиса следует отнести, прежде всего, снижение качества образования, отмечаемое как преподавателями, так и студентами. Снижение качества образования, в свою очередь, является следствием целого ряда процессов, имеющих как универсальные, так и чисто российские предпосылки [2].

К универсальным предпосылкам следует отнести изменение самой мировоззренческой парадигмы высшего образования. Университеты – как ядро системы высшего образования – переживают кризис, связанный с переосмыслением их роли и функции. Университеты всё меньше являются социальными институтами, производящими фундаментальное знание, и одновременно – формирующими и воспроизводящими национальную культуру и национальную культурную элиту [3]. Такой образ университета уходит в прошлое в связи с универсализацией и глобализацией образования [4].

Классические университеты эпохи модерна сменяются глобалистски ориентированными коммерческими фабриками знаний, чьей задачей является формирование специалистов, обладающих не столько фундаментальной научной подготовкой, сколько определенными компетенциями, причем набор необходимых компетенций определяется не столько представителями образовательного и научного сообщества, сколько менеджерами и бюрократами от образования, роль которых в регуляции жизни и деятельности университетов постоянно возрастает [5].

Образованию навязываются совершенно внешние и не свойственные ему критерии оценки качества обучения и определения его целей, среди которых доминирует коммерческая успешность того или иного образовательного учреждения и механическая количественная оценка продуктивности преподавательского состава, что ведет к росту имитационной публикационной активности, размывающей внятные критерии качества научных работ.

Снижение качества образования в российских условиях связано и с бездумным переходом на так называемую Болонскую систему [6]. Причем

неудача этого перехода связана не столько с самой Болонской системой, сколько с практикой её российского внедрения.

Для всех работников российских вузов не является секретом, что так называемая балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов не стала ничем, кроме как пустой формальностью, никак не связанной с академической мобильностью подавляющего большинства студентов, которые не имеют возможности перемещаться из вуза в вуз даже в России, не говоря уже о посещении занятий в зарубежных вузах.

Механическое внедрение в российских условиях системы «бакалавриат-магистратура» привело всего лишь к урезанию образовательных программ специалитета для бакалавров. Разрыв преемственности между бакалавриатом и магистратурой и возможность учиться в магистратуре по специальности иной, чем полученная в бакалавриате, приводит к тому, что к научной деятельности приступают люди, не имеющие элементарной базовой подготовки. В результате преподаватели вынуждены воспроизводить программы бакалавриата для магистрантов, не имеющих профильной подготовки, а те учащиеся, которые уже прослушали подобные курсы, не получают необходимых им знаний, но прослушивают то, что им уже известно.

Разговоры об индивидуализации образовательных траекторий и курсах по выбору в большинстве российских вузов по-прежнему остаются только разговорами. «Курсы по выбору» часто выбираются не студентами, но руководством факультетов, при этом главную роль играет количественный подход, и формирование небольших групп действительно заинтересованных в изучении специальных курсов студентов не представляется возможным, поскольку это не выгодно руководству университетов. Принудительно зачисляемые на те или иные «курсы по выбору» студенты не имеют к ним, как правило, ни малейшего интереса, прохождение этих курсов представляет собой пустую трату времени – как студентов, так и преподавателей. Ни о каком качественном обучении в таких условиях говорить невозможно.

Составляющая львиную долю учебного времени студента так называемая самостоятельная работа существует, как правило, только на бумаге. На деле уменьшение объема аудиторной работы приводит только к тому, что студент получает меньше полезной информации, преподаватель не успевает рассмотреть необходимые темы в адекватном объеме.

Самостоятельная работа, на результаты проверки которой преподавателям не выделяется никакого времени, либо не осуществляется студентами вообще, либо сводится к поспешному написанию эссе и рефератов на основе случайно найденных в интернете материалов. И хорошо, если написанию, а не копированию. Всё это ведет к снижению качества образования и депрофессионализации. Но проблема депрофессионализации усугубляется и состоянием рынка труда и характером нынешней экономики в целом.

Нестабильность рынка занятости приводит к тому, что люди, получившие определенную профессиональную подготовку, не могут быть уверены в том, что данная профессия будет делом всей их жизни. Вынужденная частая смена

работы и необходимость постоянной переподготовки практически обесмысливает первоначальное образование. Потому и отношение к его получению меняется. Диплом о любом высшем образовании становится пропуском на рынок более или менее квалифицированной рабочей [7].

Одним из факторов, усиливающим кризис современного высшего образования стали, как ни странно, новые информационные технологии.

С одной стороны, компьютеризация предоставляет новые возможности для обучения, практически неограниченный доступ к информации, развитие новых визуальных и интерактивных обучающих технологий [8]. Однако фетишизация новых информационных технологий приносит больше вреда, чем пользы. То, что может быть подспорьем в обучении, превращается в самоцель. Это хорошо заметно на примере онлайн-обучения [9].

Некоторые энтузиасты этого обучения мечтают о том, что оно заменит традиционный формат, а это позволит якобы сделать образование более доступным и дешевым, поможет сократить расходы на оплату труда преподавателей (благодаря сокращению кадров), обеспечит доступ к обучающим материалам лучших университетов и т.д. Однако на деле всё не так радужно. Во-первых, следует отметить, что высшее образование – это не просто передача определенной информации и получение диплома. Получение высшего образования – это глубокая личностная вовлеченность в учебную и научную деятельность, это дискуссии, конкуренция и сотрудничество – то есть выработка определенных социальных навыков, это возможность делиться опытом и завязывать контакты, которые, возможно, потом будут играть определяющую роль в профессиональной карьере. Все эти социальные аспекты образования при онлайн-обучении утрачиваются. Не говоря уже о том, что некоторые аспекты профессионального опыта вообще невозможно передать дистанционно. Как онлайн-обучение заменит работу в лаборатории? Как можно обучить хирурга делать операции онлайн? Непосредственная вовлеченность в любую практическую деятельность не может быть заменена пассивным наблюдением, чем, по сути, и является прослушивание курсов онлайн.

Во-вторых, онлайн-обучение, как оказалось, имеет значительные психологические издержки. Об этих издержках впервые стали говорить после того, как в результате эпидемии Covid-19 учебные заведения разного уровня были вынуждены полностью перейти на онлайн-обучение [10].

Многие преподаватели жалуются на повышенную утомляемость, на то, что занятия онлайн отнимают больше сил, чем обычное взаимодействие с аудиторией. Тому есть несколько вполне объективных причин.

Режим онлайн обостряет социальную тревожность и вызывает когнитивные и психологические проблемы. Онлайн-режим не является естественным для человеческой коммуникации, он не дает возможность считывать невербальные сигналы, которые обычно её сопровождают и являются важным показателем реакции собеседников.

«Живая» аудитория своим поведением демонстрирует интерес или скуку, готовность к обсуждению или желание от него уклониться,

доброжелательность или враждебность, одобрение коммуникатора или, напротив, его неприятие – и всё это имеет значение для проведения занятия. В онлайн-режиме все эти аспекты взаимодействия утрачиваются. Лектор оказывается лишен обратной связи – поэтому онлайн-занятия часто сопровождаются навязчивыми просьбами: «ставьте лайки, ставьте плюсы, покажите, что вам интересно» и т.д. Всё это является объективной необходимостью в условиях невозможности наблюдать за непосредственной реакцией слушателей, но реально заменить живое общение не может. Но реально занятие – всегда взаимодействие, и для успешного обучения аудитория не менее важна, чем лектор. Онлайн-обучение практически уничтожает аудиторию как живое целое, оставляя преподавателя в пустоте, коммуникация оказывается не диалогом, а монологом, причем монологом, адресованным в пустое пространство.

Есть и другие психологические проблемы, связанные с постоянным осуществлением преподавания в режиме онлайн.

Видя лица аудитории, преподаватель также постоянно видит и свое собственное изображение – и это не может не вызывать психологического дискомфорта, связанного с самооценкой. Вместо обучения, коммуникатор должен думать еще и том, каким он предстает в глазах невидимой аудитории. Причем режим проведения лекций из дома исключает и профессиональное освещение, и, тем более, услуги специалистов, которые обеспечивают «картинку» на телевидении или в кино. Эта проблема касается и преподавателей, и студентов. Многие предпочитают просто отключать изображение, если технически это возможно. Но отключение изображения еще более обедняет коммуникацию, которая и так усечена – по названным уже выше причинам.

Как отмечают некоторые исследователи, длительное «созерцание» изображения чьего-то лица крупным планом, иллюзорно смотрящего прямо на вас (на деле – просто в камеру компьютера), вызывает чисто рефлекторные стрессовые реакции страха и желания бежать. На таком психологическом фоне невозможно нормальное ведение занятия и доброжелательное внимание к собеседникам. С другой стороны, режим множества мелких изображений полностью разрушает возможность зрительного контакта, поскольку внимание дробится, и человеческое восприятие эволюционно к такому типу восприятия не приспособлено.

Опыт занятия, проводимого онлайн, ощущается участниками как длительный процесс постоянного «смотрения глаза в глаза» - что вызывает нервное напряжение и даже психологическое опустошение, ведь в реальной жизни и реальном общении люди прямо смотрят друг на друга не так уж часто, они постоянно отводят глаза. Люди лишь изредка прямо смотрят друг на друга – и только в определенных ситуациях.

В-третьих, нельзя недооценивать и технические неполадки, которые постоянно возникают даже при нынешнем техническом совершенстве средств коммуникации. Задержка звука, задержка или искажение изображения,

необходимость согласовывать онлайн-присутствие множества участников – всё это нередко заставляет тратить значительную часть онлайн-занятия на решение этих технических задач, и не всегда удается их решить в полном объеме.

Онлайн-образование уничтожает важнейший компонент образовательного процесса – личность. Личность преподавателя и личность студента. Трансляция информации, которой и является по сути онлайн-обучение, не может считаться заменой образования. Неудивительно, что элитные учебные заведения разного уровня – не только вузы, но и школы, стараются сопротивляться экспансии онлайн-образования, как и масштабному введению компьютерных технологий в учебный процесс.

Таким образом, постоянное обучение в режиме онлайн способно вызвать стресс, напряжение и психологические проблемы, не говоря уже об утрате важнейших компонентов традиционного образования, которые уже были названы выше. Невозможно утверждать, что онлайн образование способно полностью заменить традиционный формат обучения. Вместе с другими факторами, рассмотренными выше, бездумное навязывание онлайн-образования как некой новой и совершенной формы трансляции профессиональных знаний является фактором, усугубляющим кризис современной системы высшего образования, и способствует депрофессионализации студентов.

Литература:

1. Касьянов В.В., Ковалев В.В., Самыгин С.И. Университетов не должно быть много: классический университет в структуре реформируемой системы высшего образования России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 2. С. 17-20.

2. Любецкий Н.П., Шевченко А.М., Самыгин С.И. Интеллектуальный потенциал студенчества в современной России как стратегический приоритет государственной молодежной политики РФ// Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 10. С. 86-90.

3. Гафиатулина Н.Х. Влияние корпоративной культура вуза на социальное здоровье студенческой молодежи // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 6(26). С. 113-119.

4. Кочетов А.Н. Рост образования и депрофессионализация населения на рынке труда // Материалы II Всероссийского социологического конгресса. Российское общество и социология в XXI веке. М., 2004.

5. Тощенко Ж.Т. Прекариат: новый социальный класс // Социологические исследования. 2015. № 6. С. 3-13.

6. Тупицына И.Н. Болонский процесс и специфика российской действительности - Электронный ресурс: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/tupitsina.shtml - Дата обращения 20.04.2020

7. Верецагина А.В., Самыгин С.И., Имгрунт С.И. Интеллектуальная безопасность России в условиях кризиса научно-образовательной сферы и

роста социального неравенства // Гуманитарий Юга России. 2016. № 2. С. 52-65.

8. Гафиатулина Н.Х., Тарасенко Л.В., Самыгин С.И. Социальное здоровье и восприятие рисков студенческой молодежью Юга России (на примере Ростова-на-Дону) // Анализ риска здоровью. 2017. №4. С. 66-75.

9. Гафиатулина Н.Х., Брусенцева Д.М. Медийное пространство как источник активности террористической организации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. №6-7. С. 36-40.

10. Rosenberg, S. Another pandemic woe: Zoom fatigue // https://www.axios.com/zoom-fatigue-coronavirus-teleconferencing-f5c0ce17-483f-4c71-9a7d-f023d7e7a45b.html?fbclid=IwAR3i4m-8Suw0JQ8Hv83xCVFC8d-OuaHGLmzmvGix9ckna_t2Kcm2rnWS-D0

Literature:

1. Kasyanov, V.V.; Kovalev, V.V.; Samygin, S.I. There should not be many universities: classical university in the structure of the reformed system of higher education in Russia (in Russian) // Humanitarian, social-economic and social sciences. 2017. № 2. P. 17-20.

2. Lyubetsky N.P., Shevchenko A.M., Samygin S.I. Intellectual potential of students in modern Russia as a strategic priority of state youth policy of Russia // Humanitarian, socio-economic and social sciences. 2016. № 10. P. 86-90.

3. Gafiatulina N.Kh. The influence of the corporate culture of the university on the social health of students // Education. The science. Innovation: The Southern Dimension. 2012. No. 6 (26). S. 113-119.

4. Kochetov, A.N. Education growth and population deprofessionalization on the labor market (in Russian) // Proceedings of the II All-Russian Sociological Congress. Russian society and sociology in XXI century. M., 2004.

5. Toshchenko J.T. Precariat: a new social class // Sociological studies. 2015. № 6. С. 3-13.

6. Tupitsyna I.N. Bologna process and specificity of Russian reality - Electronic resource: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/t/tupitsina.shtml - Date of address 20.04.2020.

7. Vereshchagina A. V., Samygin S. I., Immigrant, S.I. Intellectual security of Russia in conditions of the scientific-educational crisis and the growth of the social inequality (in Russian) // Humanities of Southern Russia. 2016. № 2. P. 52-65.

8. Gafiatulina N.Kh., Tarasenko L.V., Samygin S.I. Social health and risk perception by students of the South of Russia (on the example of Rostov-on-Don) // Health risk analysis. 2017. No4. S. 66-75.

9. Gafiatulina N.Kh., Brusentseva D.M. Media space as a source of activity of a terrorist organization // Humanitarian, socio-economic and social sciences. 2017. No. 6-7. P. 36-40.

10. Rosenberg, S. Another pandemic woe: Zoom fatigue // https://www.axios.com/zoom-fatigue-coronavirus-teleconferencing-f5c0ce17-483f-4c71-9a7d-f023d7e7a45b.html?fbclid=IwAR3i4m-8Suw0JQ8Hv83xCVFC8d-OuaHGLmzmvGix9ckna_t2Kcm2rnWS-D0