



УДК 378.091.12

Трансформация кадрового корпуса высшей школы: в поисках тенденций

Екатерина Астахова,

доктор исторических наук, профессор, ректор,
Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»

За последние два десятилетия системные изменения произошли во всех сферах жизнедеятельности общества. И этим утверждением никого не удивишь. Скорость этих процессов настолько велика, что охватить даже ключевые трансформации практически не реально. В образовании видоизменилось практически все. Неизменным осталось, разве что, наличие острых проблем. Но и они по своей сути уже совершенно иные.

Представляется вполне обоснованным утверждение о том, что система образования оказалась среди тех немногих общественных систем, которые смогли адаптироваться к сверхбыстрым и кардинальным изменениям. Или, по крайней мере, стремится адаптироваться.

И, несмотря на расхожее мнение о полном несоответствии отечественного образования потребностям времени, оно смогло скомпенсировать сложнейшие удары и продолжать поиск ответов на возникающие с головокружительной быстротой новые и новые вопросы.

Судите сами, развал СССР и последовавшее за ним разделение ранее единой системы образования, изменение источников (и объёмов) финансирования существенно хаотизировали протекающие процессы. Но системность образовательного поля самортизировала удар. При этом, конечно, понесены существенные потери, которые можно было бы охарактеризовать как «три больших К»: кадры, контингент, качество.

Изменение типологии учебных заведений, особенно высших, тоже произошло в короткие сроки и практически без предварительной подготовки. Если до 1991 г. вузовская система состояла исключительно из отраслевых институтов и классических университетов, то в 90-е годы дифференциация с такой скоростью захлестнула вузы, что на определённом этапе понять существует ли вообще классификация типов университетов стало невозможно. И такое «смещение стилей» тоже создало определённые препятствия для поступательного развития.

Дальше — больше. Коммерциализация образования, стремительно вторгшаяся в святая святых привычной «бесплатности», остро поставила вопрос о возможности (или невозможности) рассматривания образовательных процессов с точки зрения бизнес-моделей...

И этот перечень кардинальных «встряхиваний» системы можно было бы множить без особого труда. Более того, перманентные изменения в очень короткие сроки превратились практически в единственную стабильную характеристику образования, в первую очередь, конечно, высшего.

Мир университета попал в ситуацию, с которой до сих пор, несмотря на свою многовековую историю, никогда ранее не сталкивался. Университеты практически «захлестнуло» информационным потоком, при котором никто уже не может позволить себе роскошь стабильности, так как

в противном случае мировые процессы развития просто «пронесутся мимо».

Неудивительно, что такие нелинейные и отнюдь неэволюционные изменения системы существенно повлияли на один из её ключевых субъектов — преподавательский корпус, который столкнулся с вызовами, ранее не встречавшимися в университетской практике.

Среди новых вызовов — переход к эпохе цифровизации, непривычная и непонятная транспарентность, трансформация академической культуры и изменение до неузнаваемости академического этоса, диверсификация студенческого контингента и коммерциализация высшего образования, утрата доверия к системе образования и разрушение социального доверия в целом...

Оказалось, что цифровизация принципиально перекраивает всю ткань привычной преподавательской деятельности. Она существенно влияет на стратификацию не только университетов, но и самих преподавателей [1, с.167].

Известный специалист в области реформирования университетского сектора образования Уильям Г. Боуэн утверждает, что «издержки» цифровизации неизбежно приведут и к значительному сокращению преподавателей. «Вполне возможно ускорение движения преподавательского состава к внеинститутским формам контактов и связей: этот процесс начался с профессионализации академических дисциплин в конце XIX в., когда преподаватели стали считать себя не столько членами сообщества конкретного колледжа или университета, сколько, скорее, разбросанными по разным географическим территориям, профессионалами [1, с. 167 — 168].

Так или иначе, но в последние два десятилетия отечественная высшая школа переживала не только ставшие уже традиционными проблемы развития преподавательской корпорации, но и принципиально новые. Еще вчера ключевым брендом и центром притяжения интеллектуальной элиты являлся

исключительно университет. На наших же глазах, при сохраняющейся притягательности бренда, ситуация начала стремительно меняться. Чем дальше, тем больше не преподаватель стал зависим от университета (хотя, безусловно, нельзя абсолютизировать сказанное), а университет от преподавателя. Известные, яркие имена создают дополнительную капитализацию современного университета. Их харизма привлекает студентов и аспирантов. Все это заставляет университеты перейти от «подбора кадров» к активной, а порой и вовсе агрессивной «охоте за головами». Создаются особые условия для ведущих профессоров, ощутимо перегревается рынок заработной платы, усиливается поляризация и доходов, и условий для научно-исследовательской деятельности.

Нельзя сказать, что эта тенденция абсолютно новая. Но ее грани и формы проявления, однозначно, видоизменились и обострились именно в начале XXI века. Достаточно вспомнить изложенные у Г. Розовски подходы к найму в северо-американские университеты «Лиги плюща» звезд-преподавателей мировой величины, создание рабочих мест для которых оплачивается уже миллионами долларов [3, с. 128].

Уильям Боуэн усматривает серьезную угрозу для закрепления преподавателей за определенными университетами в квазибюрократических управленческих моделях высшей школы, которые абсолютно не соответствуют современным темпам и, в первую очередь, набирающей обороты академической мобильности университетской профессуры. Наиболее востребованные преподаватели просто «сойдут с корабля» и будут действовать самостоятельно как онлайн-знаменитости, использующие вместо традиционной модели найма фриланс [1, с. 169].

Отечественная образовательная модель заметно трансформируется в последние годы, но достаточно жесткие, по-прежнему, правила лицензирования

и аккредитации образовательных программ сдерживают тенденции свободного перетекания профессорско-преподавательских кадров, поиска наиболее оптимальных вариантов использования их интеллектуального потенциала.

Еще одна сложная проблема проступила в последние два десятилетия: хронический стресс преподавательского корпуса, корни которого кроются не только в перегрузке и тревоге за собственное «завтра». Хотя и эти опасности довлеют над профессорской гильдией. Хронический стресс и постоянная депрессия связаны с тем, что подавляющая часть сегодняшних преподавателей помнят стабильный период существования и общества, и высшей школы и тяготеют к их привычности. В то время как студенты, родившиеся и выросшие в период перманентной нестабильности, чувствуют себя в современных условиях совершенно комфортно, для них это естественное состояние.

Условия работы университетского преподавателя в конце XX — начале XXI века меняются постоянно. Этого требует время, но как в такой ситуации можно сохранить стабильность кадрового ядра университета — вопрос вопросов. Постоянная динамика дизайна правил вузовской жизни приводит к тому, что их становится все сложнее понимать и принимать. И наступает некий ментальный предел, за которым человек перестает разбираться в предъявляемых к нему требованиях, которые, казалось бы, просто должны регулировать процессы функционирования университета [4]. Иными словами, возникают еще дополнительные причины для стресса и профессионального выгорания.

Неудивительно, что все это ощутимо притормаживает (абсолютно объективно) включенность академического сообщества в процесс реформ, делает его если не противником, то по крайней мере и не сторонником последних. И это притом, что невключенность профессионального сообщества может поставить под угрозу срыва любые реформы.

Констатацией трансформации условий протекания университетской жизни описания изменений не ограничиваются.

Не предмет исследования и анализа данной статьи — характеристики нового студенчества. Однако то, что оно во многом породило социокультурный разрыв субъект-субъектных отношений мира университета, — неоспоримо. Этот разрыв потребовал иных методологических и методических подходов к построению образовательных траекторий современного университета, в первую очередь, его академического оплота — преподавателей.

Что собой представляло, в своей основной массе, отечественное студенчество еще совсем недавно: поступали в вуз сразу после школы; финансово зависели от родителей; эпизодически подрабатывали или не работали вовсе. Сегодня же, все чаще, это: отсроченные поступления; наличие постоянной работы; финансовая независимость от родителей (пусть и относительная); наличие на содержании семьи или одного ребенка [5, с. 20].

Конечно, такие характеристики не абсолютны. Но традиционному студенту на смену пришел иной, с другими ключевыми параметрами и, соответственно, другими подходами к получению образования, что тоже оказалось достаточно стрессовым фактором для преподавательского корпуса.

Массовизация высшего образования — опять же в достаточно короткие сроки — потребовала выработки методик работы с контингентом, имеющим иные учебные навыки, мотивацию и предысторию образования, чем это было в доперестроечный период. Не хотелось бы, учитывая иную задачу и ограниченность статейных возможностей, вступать в полемику с упрощенными подходами и ошибочными статистическими выкладками относительно числа возрастной когорты населения Украины, поступающей в вузы. Важно только заметить, что ситуация далеко не однозначная, ибо цифровая экономика и цифровизация в

целом (как, впрочем, и усложнение жизни вообще) требуют иного качества человеческого капитала и иного количества людей, готовых к успешному существованию в новых условиях и к адекватной реакции на постоянные изменения.

Первое требование, которое переход к цифровой эпохе предъявил к образованию, это полная смена его парадигмы, к чему оказались не готовы пока ни система, ни университетский преподаватель. Образование всегда базировалось на передаче накопленного человеческого опыта, на знакомстве с шаблонами и готовности работать, ориентируясь на них, видоизменяя и совершенствуя. Иными словами, университеты доцифровой эпохи были призваны ставить в значительной степени шаблонное, аналоговое мышление. А общество, построенное на больших объемах данных и заданных скоростях, требует постановки иного мышления, подготовки людей, способных находить нестандартные, нетипичные решения. Кстати, запросы рынка труда развитых стран это прекрасно демонстрируют, запрашивая все меньше людей для простого воспроизводства аналогов и все больше — для создания нового.

Иными словами, университетский преподаватель предстал перед сложнейшей дилеммой: как строить образовательный процесс, чтобы способствовать формированию мышления, готового создавать модели, а не работать по ним. И это в то время, когда даже самые топовые университеты работают по системе знакомства с существующими моделями. К примеру, модель кейсов в Гарварде — она тоже про шаблоны, про повторение ранее накопленного опыта [6, с. 207].

Второе требование, о котором уже сегодня говорят специалисты [6, с. 207–208], это стимулирование риска, ибо новая реальность вынуждает быть готовым к нему. Более того, необходимо даже максимизировать риски, как бы это странно ни звучало. Однако вся современная система высшего образования, организация учебного процесса и модели преподавания

построены на минимализации рисков, ограждении студентов от них, овладении «персональной стратегией избегания рисков» [6, с. 207].

Третье — скорость. Нужны очень быстрые результаты, в то время как вся система университетского образования зиждется на семестрах — интервалах — часах и предметах, одинаковых для всех. Персонализация образовательных траекторий неизбежна. И это еще одно требование, к реализации которого традиционная система и, соответственно, преподаватель объективно пока не готовы.

Высшее образование начала XXI века очень жестко натолкнулось на проблему отсутствия мотивации у современного студенчества. И именно эта катастрофическая по темпам и всеохватности утрата мотивации ощутимо понизила качество получаемого образования и так же ощутимо обескуражила университетского профессора, привыкшего работать в принципиально иной среде.

 казалось, что формирование и поддержание мотивации — одна из сложнейших и практически важнейших задач современного университета. Если в предыдущие десятилетия студент приходил в вуз для того, чтобы получить то, чего он хотел, то сегодня — для того, чтобы понять чего можно хотеть. Это очень многое объясняет. И, одновременно, усложняет задачи университета и его преподавательского корпуса.

Произошедшие всего за два-три последних десятилетия изменения в университетском сегменте образования настолько грандиозны и кардинальны (аналогов по глубине и всеохватности система, думается, не знала никогда ранее), что возникают вполне обоснованные опасения относительно способности высшего образования их переварить и найти адекватные ответы. И опасения не безосновательные. «Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха. И конца ей не видно. По мере того, как ... 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 [7, с. 11].

Естественно, что в условиях постоянно возрастающей неопределенности вопросы развития мира университета, профессорско-преподавательской корпорации волнуют многих. Спрогнозировать тенденции их развития даже в обозримом будущем весьма сложно, если вообще возможно. В такой ситуации уместным представляется обращение к И. Пригожину, который утверждал, что кризис, это когда одни ресурсы исчерпаны полностью и наступает время поиска других.

Нужны эксперименты, позволяющие найти новые возможности. Эксперименты на уровне управления образованием, на уровне конкретного университета и, возможно, даже кафедры. Необходим поиск своеобразных точек роста, опираясь на которые можно двигаться вперед. Ведь университеты обладают, несмотря на все потрясения и трансформации, таким набором возможностей и вариантов, что им по силам создавать совершенно новые миры.

Для создания таких прорывных образовательных технологий и подходов, представляется, необходима кардинальная смена кадровой политики и организации кадровой работы. В противном случае преподавательский корпус элементарно не осилит решение тех сложнейших задач, которые уже сегодня проявились.

Отечественная высшая школа в этом отношении находится в более сложных условиях, нежели университеты Западной Европы или США. «Вымыванию» собственных преподавательских кадров там противопоставили их замещение профессорами и ассистентами из Индии, Китая, иных стран-доноров. У отечественного университета, в силу ряда причин, таких возможностей нет. Соответственно, поиск решений должен идти в иной плоскости. Важно не догонять (что само по себе и нереально, и стратегически ущербно), а

искать другие варианты. Избавившись от «гипноза истины» и постоянного стремления кого-то копировать, представляется, стоит сосредоточиться на поиске решений, которые позволят не просто «повысить квалификацию» или «переобучить», а привлечь к преподавательской деятельности тех специалистов, которые смогут отказаться от аналогов и шаблонов и привнесут в высшую школу новые технологии преподавания.

Задача уникальная по сложности. Но без инновационных, прорывных подходов ее не решить.

Определенные тенденции в развитии кадрового корпуса уже видны, их можно отслеживать и ориентироваться при выработке экспериментальных основ кадровой политики, так необходимой высшей школе.

На сегодня едва ли кто-то возьмет на себя ответственность предложить рецепты решения обозначенных проблем. Готовых ответов нет ни у кого. Практически все ведущие страны мира, все образовательные системы находятся в стадии реформирования. И нигде еще эти реформы не завершены (если, конечно, в современных условиях вообще можно рассматривать эти процессы как конечные, имеющие завершение). А, значит, нет возможности опираться на чей-то опыт. Ориентироваться, изучать и анализировать — да. Брать за основу, учитывая незавершенность реформ — спорно. Соответственно, возрастает потребность в выработке собственных моделей. Речь не идет о создании исключительно «нового велосипеда». Было бы странно и даже авантюрно так трактовать задачу. Но калька чужого опыта в чистом виде, без учета исторических, социально-экономических, ментальных и пр. особенностей — путь в никуда.

У нас есть шансы не оказаться в стороне от процессов установления «новых правил игры» в высшей школе, в международном образовательном пространстве. В этом, представляется, для нас один из ключевых вызовов ближайших полутора-

двух десятилетий. Хочется надеяться на адекватность реакции на эти сложнейшие вызовы со стороны университетского сообщества и общества в целом. Тем более, что не только университеты несут свою долю ответственности перед обществом. Общество равным образом ответственно перед высшей школой, которая не ограничивает свои функции «подготовкой кадров», она — носитель статусов и смыслов, она — их формирует, формулирует и транслирует, она создает ценностные устои.

Литература:

1. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. Москва : изд. дом ВШЭ, 2018. 222 с.
2. Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов. Москва : НИУ ВШЭ, 2013. 386 с.
3. Розовски Г. Университет: руководство для владельца. Москва : изд. дом ВШЭ, 2015. 326 с.
4. Юдкевич М. Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса [Электронный ресурс]: [материалы доклада на научной конференции НИУ ВШЭ «Кадровые резервы университетов»]. — Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2018/05/22/1149370664/Юдкевич20-20Рейтинговая20лихорадка.pdf>
5. Семенко С. Навіщо вчитися двічі // Дзеркало тижня. 2007. 2 лютого. С.2.
6. Кузьминов Я., Песков Д. Какое будущее ждет университеты // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202–232.
7. Бертон Р. Кларк. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. Москва : ВШЭ, 2011. 240 с.

01.06.2019