

Силласте Г.Г.

ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТИП СПЕЦИАЛИСТА: ФОРМИРОВАНИЕ В ОБЩЕСТВЕ РИСКА И МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Силласте Галина Георгиевна, Профессор, Заслуженный деятель науки РФ, доктор философских наук, Член Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации РФ, Руководитель научной школы «Гендерная и экономическая социология» (Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва), e-mail: galinasillaste@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы формирования транспрофессионального типа специалиста, противоречия и сложности протекания процесса в условиях модернизации высшей школы. Особое внимание уделяется анализу вызовов социального времени, изменению социальных функций высшей школы, смене ее приоритетов, социальным рискам модернизации.

Ключевые слова: всеобщий риск, модернизация, общество риска, транспрофессиональный тип, вызовы социального времени, социальные риски, вузовское сообщество.

Общество риска и модернизация высшего образования

Современное российское общество можно характеризовать по-разному, разными эпитетами и разными эмоциональными красками. С позиций социолога поддерживаю определение современного общества, данное У. Бемом — «общество всеобщего риска». Этот «всеобщий риск» обуславливает высокая степень неопределенности общественного состояния, поддерживаемая изменчивостью экономических реформ, зависимостью национальной экономики от ситуации на мировом рынке и от финансово-экономических кризисов, которые неоднократно меняют «правила игры» хозяйствующих субъектов и социальных институтов, направленность реформ не на социальные, а на экономические цели.

Общество в состоянии неопределенности закономерно оказывается перед лицом новых угроз, вызовов и социальных рисков своей жизнедеятельности. Задача минимизации рисков вышла за пределы теоретической и стала остроактуальной проблемой социального управления, включая образовательную сферу. С од-

ной стороны, без риска нет поступательного движения общества, как нет инновационной и внедренческой деятельности. С другой, просчеты и ошибки человека в хозяйственной, финансово-экономической деятельности, в использовании техники и технологий (включая гуманитарные) порождают новые социальные риски и угрозы для существования самого общества, его финансовой системы, экономики, духовности.

Особенность социального риска в транзитивном обществе (каковым сегодня и является российское общество) заключается в том, что состояние транзитивности отличается неопределенностью и вероятностным характером развития событий.

Что вкладывается в содержание столь распространенной сегодня категории риск? Автор категории «общество риска» немецкий социолог У. Бек рассматривал риск как *«возможность наступления каких-либо событий в будущем, признаки которых можно обнаружить уже в настоящем»* (1). В контексте развития рисков общественной практики Альгин А.П. рассматривал риск как *«деятельность, связанную с преодолением неопределенности»* (2). С позиций экономической социологии риск рассматривается как *«ситуативная характеристика деятельности любого производителя, отражающая неопределенность ее завершения и возможные отрицательные последствия в случае неудачного исхода»* (3).

Социальные риски в сфере высшего образования в отличие от экономических и финансовых не поддаются точному количественному измерению и математическому расчету, но оказывают сильное воздействие на процесс модернизации высшего образования. Их действие можно сравнить с эффектом течения Гольфстрим, скрыто подмывающему ранее сложившиеся закономерности и традиции развития национальной высшей школы, вузовского сообщества как особого вида интеллектуального социально-профессионального сообщества.

У. Бек различал риски двух порядков (4). При рисках *первого порядка* их конкретных виновников (причинно-следственные связи) в принципе установить можно, но нет гарантий, что они действительно обнаружатся. Риски *второго порядка* У. Бек определял в качестве агрегированных рисков, являющихся комплексным результатом различных действий разнообразных социальных субъектов в зависимости от сферы действия и проявления. Именно отрицательные последствия агрегированных рисков демонстрируют сегодня устойчивый рост, в том числе, и в сфере образования. Последствия действия агрегированных рисков затрагивают функционирование всего общества, отдельных его институтов, со-

циальных общностей и групп. Например, риск безработицы среди выпускаемых вузами специалистов, риск феминизации сферы образования, риск «тотального манипулирования» человеческим поведением со стороны власти, риск перепрофилирования подготовленного вузом специалиста и т. д.

Завершенный в Финансовом университете при Правительстве РФ социологический проект «Социальные риски финансово-экономических кризисов в российском обществе» (*№ госрегистрации 01201363567. Руководитель — Заслуженный деятель науки РФ, профессор Г. Силласте) позволил выявить широкое типологическое многообразие социальных рисков, среди которых пристальное внимания заслуживают риски модернизации высшей школы.

Направления и социальные противоречия модернизации высшей школы

В условиях глобализации усилилось влияние образования на развитие мировой экономики. Оно заняло одно из ведущих мест, став самым дорогим и самым ценным товаром. Устойчивое развитие общества определяется не столько его природными ресурсами, сколько уровнем образования. Согласно Концепции модернизации российского образования, «Модернизация образования — это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования». (5)

Можно выделить два ведущих направления модернизации в системе высшего образования: 1 — кардинальное обновление содержания образования; 2 — повышение качества и эффективности образования. В практическом воплощении это означает:

1. пересмотр «принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, равно как и принципов управления данной системой».

2. масштабные изменения в содержании, технологии и организации самой образовательной деятельности.

3. глубокие «изменения в образовательном мировоззрении».

4. изменения в образовательной политике, оторванной от потребностей личности, общества и государства.

Нынешняя модернизация продолжает реформирование системы российского образования, начатое еще в 1992 г. Но наряду

с этим призвана завершить этот сложный процесс и реализовать нерешённые задачи. На данном этапе система высшего образования перестала ограничиваться внутренней функцией общественной системы. Она вышла за её рамки и стала развиваться как внешняя функция социума, непосредственно связанная с престижностью государства, интенсификацией образовательной мобильности и интеграцией страны в мировое образовательное пространство.

Эта смена функции системы образования, его влияния на интеграцию национальной и мировой экономики, свободу перемещения в мировом образовательном пространстве выдвигают на первый план новую долгосрочную задачу: формирование **транспрофессионального типа специалиста** как представителя кадров новой генерации, отражающего общемировую тенденцию развития экономики знаний. Такая система предполагает возможности подготовки студента в рамках одного факультета сразу по нескольким специальностям, по нескольким образовательным программам, обеспечивая более эффективную, «эластичную» трудовую адаптивность студентов, повышение *реадаптации* выпускников и молодых специалистов к неоднократной смене места профессиональной занятости при высокой подвижности рынка труда, занятости и профессий; расширяя их образовательную мобильность.

Формирование такого типа специалиста сталкивается с рядом социальных противоречий в системе высшего образования, нуждающихся в поиске оптимальных решений. Выделим некоторые из этих противоречий.

Противоречие 1. Между общепризнанными преимуществами российской (как преемницы советской) системы образования перед «многочисленными зарубежными аналогами» — с одной стороны, и её неспособностью извлекать максимальную выгоду из наших преимуществ, — с другой.

Противоречие 2. Между большим количеством специалистов, выпускаемых высшей школой, — с одной стороны, и «дефицитом» высококвалифицированных специалистов современной генерации «качества», в которых нуждается реальный рынок труда, занятости и профессий, — с другой.

Отсюда стремление многих крупных компаний привлечь к себе за огромные деньги зарубежных специалистов, оставляя невостребованными российские кадры. Одновременно с этим — разрыв потребностей рынка труда и занятости в профессиональных кадрах определяет квалификацию — с одной стороны, и перепроизводство вузами специалистов «модных» профессий, трудности их трудоустройства — с другой.

Противоречие 3. Конфликт между экономическими интересами вузов и властных институтов, заинтересованных в расширении платности образовательных услуг — с одной стороны, и неспособностью значительной части населения обеспечивать детям платное образование, — с другой. Более того, за этим конфликтом социальных интересов большинства российских семей и экономическими требованиями образовательных институтов лежит, по сути, противоречие между конституционным правом на бесплатное образование, — с одной стороны, и «ползучей» коммерциализацией высшего и среднего образования, с другой.

В обществе продолжается поиск более эффективных форм финансирования учебных заведений, в целом образовательной деятельности. Попытки установить разумный баланс между универсальностью знаний, их фундаментальным характером и практичной ориентированностью образования на реальные потребности экономики.

В начале процесса модернизации происходила децентрализация государственного управления системой профессионального образования. Это нашло отражение в практике заключения соглашений между федеральными органами управления и регионами, которые касаются сферы образования и включают в себя обязательства по отношению к вузу. За последние годы региональные и местные бюджеты несли основную часть нагрузки по финансированию образования.

Процесс осложняется не только внутренними потребностями государства, исторически неожиданно ставшего государством с рыночной экономикой и капиталистическими отношениями. Но и исключительно важными внешними факторами, среди которых глобализация и глобальный кризис, вскрывший несовершенство либеральной доктрины экономического развития общества, финансово-экономической системы и многих международных финансовых институтов. В совокупности это привело к новой неординарной социальной реальности в высшей школе, к пересмотру взглядов на социальную роль государства и функции образования.

Социальные вызовы модернизации высшей школе и системе высшего образования

Начну с самого жесткого вызова высшему образованию. Его «бросил» рынок труда, занятости и профессий, а также основной критик качества подготовки выпускников вузов — работодатель. Недовольство выражают и сами производители образователь-

ных услуг — вузы. По данным социологов, четверть работодателей оценивают качество подготовки выпускников вузов негативно. Причем, независимо от того, диплом какого вуза имеет студент. Еще 25% работодателей считают, что с точки зрения карьеры образование сегодня значения не имеет. Все дело, по их мнению, в личных качествах человека (способности обучаться, проявлять инициативу, приобретать трудовые навыки.) Некоторые работодатели вообще придерживаются тактики набора специалистов «откуда угодно, кроме своих регионов». И при этом твердят о «кадровом дефиците на рынке труда».

В целом соотношение и взаимодействие рынков труда, занятости и профессий, с одной стороны, и рынка образовательных услуг — с другой напоминает слова известной песни: «*мы с тобой два берега у одной реки*» — без пересечения. Ориентации родителей на трудоустройство юного специалиста в реальном секторе экономики явно не просматривается: всего 16% родителей ориентированы на трудоустройство своего чада в реальном секторе экономики. Еще меньше тех, кто ориентируется на работу в торговле и в обслуживании — 8%, минимум — 3% — ориентирующихся на трудоустройство в сфере сельского и лесного хозяйства.

Вызовы триединого рынка трудоустройства молодых специалистов подкрепляются мифами в массовом сознании россиян. Один из них — отражает *представления россиян о потребностях рынка труда в специальностях юриста, экономиста, финансиста* (почему-то обязательно в образе банкира) как якобы самыми востребованными. Другой социальный миф: *диплом — показатель общей культуры* специалиста. Однако как показывают социологические исследования, на первом месте значимости у выпускников — цель и вера в «хорошее» трудоустройство, которое могут обеспечить «родители и влиятельные знакомые».

Говоря о вызовах рынка труда, надо учитывать изменения его гендерной структуры, усиление асимметрии «в пользу женщин». Дело в том, что рынок образовательных услуг в системе высшего образования кардинально изменил свое *гендерное лицо*, учитывая, что абсолютное большинство обучающихся в России — женщины. Формируется новое гендерно асимметричное образовательное и научное пространство с не просчитанными последствиями для развития региональных рынков труда и занятости; для запроса на конкретные профессии и специальности, для развития рынка научных разработок, фундаментальных и прикладных направлений в науке.

Другой вызов состоит в том глубинном трансформационном реформировании высшей школы, которое происходит не по оте-

чественным, а по западным лекалам и должно привести к созданию системы образования совершенно нового типа и формата. Но, активно копируя западный опыт (кстати, далеко не всегда лучший) полезно. заниматься не самобичеванием, а лучше знать свой собственный опыт и обратиться не к столь уж далекому прошлому. к собственному историческому опыту. Ибо для России это отнюдь не первая реформа, критерии и оценки которой были выработаны и ранее, но отнюдь не устарели и сегодня.

Нет необходимости доказывать, что новые знания сами по себе являются новаторскими, революционными и служат источником для прогресса и развития науки и общества. Отечественная история убедительно подтверждает: в периоды самых ярких успехов, научно-технологических прорывов наше государство занимало лидирующее место в мировом сообществе. Несколько фактов из отечественной истории.

1900 год. Всемирная Выставка в Париже. Россия получила много наград, среди которых 212 гран-при (иначе говоря, каждый десятый от общего количества гран-при). 13 лет спустя (в 1913 г) промышленная продукция в Росси выросла в 20 раз. Расходы на образование и культуру — в 8 раз и превысили в два раза соответствующие расходы в Англии и Франции. В 1908 г в России введено бесплатное начальное образование (6).

В Книге Рекордов Гиннеса первые девять основополагающих рекордов в области науки и техники принадлежат Советскому Союзу. Первый из них: запуск искусственного спутника Земли, ставший триумфом советского образования и науки, несколько позже — полет человека в космос. Бердяев называл запуск искусственного спутника Земли триумфом советского образования... Фактически признав этот успех СССР, Конгресс США в 1958 г. принял Закон об образовании, резко увеличив расходы на преподавание естественно — научных предметов, на программу отбора молодых талантливых людей.

Третий вызов — качество высшего образования, без которого немислимо ни прогрессивное развитие науки, ни ее высокий материальный, экономический и технический эффекты. Сегодня разговоров о падении качества отечественного высшего образования много. Главная причина- объективная, связанная с резкой асимметрией между количеством вузов и в них обучающихся — с одной стороны, и реальных запросов рынка труда, занятости и профессий — с другой.

Как следствие сформировавшийся в вузовском сообществе **фракционализм** преподавательских кадров. Кто обслуживает

коммерческие вузы и их образовательный процесс? Профессорско-преподавательские кадры государственных вузов. Их вынужденное «размножение» по десяткам коммерческих вузов и курсов в поисках более высоких заработков и гонораров приводит к *оптическому обману*: вузов все больше, а кадры в большинстве случаев все те же, но со значительно большей учебной (аудиторной) нагрузкой. Какая в таких условиях наука, научная работа с ее запросом на самоотдачу, творческий поиск? Время для занятия наукой у таких преподавателей просто не остается.

Другая сторона вопроса, исключительно важная для развития интеграции образования и науки также объективная: вузовское сообщество вступило в сложный процесс **поколенческой смены профессорско-преподавательских кадров**. Подошла к выходу из поля активной преподавательской деятельности советская генерация ППС. А это, как правило, не просто преподаватели высшей школы, а в своем большинстве преподаватели-ученые. Это когорта опытных, идейно разборчивых специалистов высшей школы, возглавляющих многие научные школы, обладающих профессиональными методическими навыками и воспитательными практиками. Заменить такую генерацию, тем более равноценно, крайне сложно. Процесс поколенческой смены вузовского ППС продлится как минимум пять лет до выхода из действующего вузовского сообщества пост-военного поколения профессорско-преподавательского состава.

Приходящие новые кадры отличаются молодостью, менеджерской психологией и минимальным уровнем методического и воспитательного мастерства. По М. Веберу, это тип человека — *рационального* и далеко не альтруистичного. У него сильнее связь с рыночной практикой и производственной деятельностью в условиях рыночной экономики, но не хватает профессиональных навыков работы с аудиторией, участия в воспитательной работе и научной деятельности, а трудовой самоотверженности и профессионально-научного альтруизма, и говорить не приходится. Необходима продуманная система *поколенческой смены ППС* в вузах, сохранение научных школ и лонгация научной деятельности опытных кадров, независимо от «возрастного звонка».

Вновь встают вопросы научно-педагогической преемственности в вузах, поддержки института педагогического и научного наставничества, расширение научных школ, секций и персонифицированных мастер-классов, научных кружков и творческих лабораторий для студентов под руководством постепенно выходящих из аудиторной работы вузовских педагогов и ученых. Возраст ни-

когда не был в науке ограничителем сплава научного и образовательного опыта преподавателя.

Чтобы в вузах развивалась наука, нужны хорошие образовательные и научные школы. На одних призывах они не образуются. Их развитие должна стимулировать сама политика государства и внимание вузовской администрации.

Четвертый вызов — подмена западным форматом ЕГЭ мотивации расширения доступности образования. Ситуация противоречивая. Нас много лет (начиная с 1996 г) пытаются убедить в том, что Болонская модель с ее тестированием, единым госэкзаменом — чуть ли ни панацея в борьбе за качество и доступность высшего образования. Что имеем? Массу нареканий и справедливой критики относительно содержания экзаменационных материалов и самой организации проведения ЕГЭ. Крупные престижные российские вузы неоднократно утверждали, что ЕГЭ не может и не должен быть единственным способом проверки знаний и способности школьников. В качестве воплощенной альтернативной идеи, а скорее взаимодополняющей составной, развивается **олимпиадное движение**, ставшее частью системы российского образования. В 2011 г в 79 всероссийских олимпиадах приняло участие свыше 700 тыс. школьников. (7)

Почему связываю этот вид школьного творчества с дальнейшей интеграцией науки и образования в вузе? Потому, что за время существования олимпиад качественные показатели их участников возросли втрое. Молодежь привлекают интеллектуальные соревнования. Другой путь — гранты мэра Москвы для поддержки талантливых ребят, создание специализированных учебно-научных центров при университетах., работающих с одаренными детьми, формируя научную смену. Аналогичные векторы научной поддержки в формате внутривузовских грантов развивают и многие российские вузы.

Пятый вызов: международное рейтингование отечественных вузов как форма конкурентной борьбы. Сегодня часто можно услышать упреки в адрес российских вузов (причем, крупных и престижных) по поводу их низких международных рейтингов. Вы скажу свою позицию и позицию очень многих моих сторонников. Для этого вначале ответим на вопрос: «А судьи кто?». Чьи рейтинги, кто их разработчик, какая оценочная традиция, в том числе — национально-культурная, закладывается в эти рейтинги? Образование сегодня — это рынок услуг и их производителей. На этом рынке, как и на других, действует рыночный закон конкуренции. Международные рейтинги, выставляемые и рассчитываемые западны-

ми экспертными агентствами, разрабатываются и осуществляются в соответствии с западными образовательными и культурными стандартами на базе критериев и традиций западных вузов.

Это в основном наукометрические показатели, выставляемые западными службами российским и зарубежным вузам. Рассматривать эти международные рейтинги следует в контексте борьбы и конкуренции двух мировых систем, хотя мы пока плетемся в западном обзоре учеников капиталистической экономики.

На одном из заседаний Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации РФ, членом которого являюсь, была выдвинута идея разработки рейтинга, основанного на критериях, отражающих основные черты классической гумбольдской системы университетского образования. И главным в этом рейтинге должно стать именно качество образования. Кстати, ряд ведущих вузов Германии год назад официально вышли из международных рейтингов, заявив о своем нежелании участвовать в рейтингах по англосаксонским моделям (Например, Мюнхенский технический Университет, входящий в десятку лучших университетов мира, заявил, что не будет больше представлять материалы для этих рейтингов).

Ошибочно сводить социальное неравенство только к неравенству уровня доходов. Оно многообразнее и проявляется, например, в разном качестве различных жизненных возможностей: физическом состоянии, социальном положении, психическом настрое, имеющихся финансовых возможностях в получении качественного высшего образования; в выборе профессии и форм проведения досуга и отдыха, в повышении своего социального статуса и в целом, в восприятии жизни и в определении своего места в ней.

Особое место занимают образовательные неравенства, имеющие как минимум два измерения. **Первое** — реальное: «сегодня и сейчас» — определяется ограничением доступа к высшему качественному образованию. Россия отличается противоестественным по европейским масштабам ростом социально-экономического неравенства, что привело к возникновению в обществе двух систем образования: одна для обеспеченных и образованных (преимущественно-городских), вторая — для малообеспеченных, преимущественно семей сельских и из малых городов (а они, как известно, составляют в России 80% территориальных образований).

Второе измерение образовательных неравенств — отложенный характер образования. Наличие сегодня диплома о высшем образовании больше не является гарантом пропуска в полноценную жизнь и профессию, гарантом получения интересной работы, высоких доходов и условием социального процветания.

Третье измерение — территориальное. Примерно 17% российских школьников не имеют возможности выбирать школу, учитывая отдаленность своего населенного пункта проживания (территориальный барьер). Это усугубляет селекцию школьников на разных этапах их обучения, вводит дополнительную платность, ограничивает перспективы талантливых детей. По данным образовательной статистики, в российские вузы поступает в 2,5 раза больше выпускников «сильных», чем слабых школ.

Социальные последствия трансформации высшей школы

Трансформация высшей школы проявляется в целом ряде социальных изменений, происходящих в высшей школе.

Во-первых, в изменении социальных функций высшего образования, социальных ролей его участников. В системе рыночных отношений, где бал правит прибыль. Высшая школа стала одним из сегментов рыночной экономики, *рынком производства и потребления* наиболее специфического вида услуг: *образовательных*. Представителям советской генерации профессорско-преподавательского состава трудно принять эту рыночную лексику на примере сферы образования, когда духовность и интеллект, знания и обучение кардинально меняют свою социальную сущность на расчетно-прибыльную и материальную. Но это социальный факт нового социального времени и с ним приходится считаться.

Исходя из него, обратимся к количественной характеристике емкости рынка образовательных услуг, к динамике роста его производителей (действующих вузов). По сравнению с советским временем их стало в несколько раз больше: 3 тыс. (с филиалами) вместо 680, а количество потребителей образовательных в лице студентов в 2 с лишним раза: 7.5 млн. чел.

Тенденции развития этого рынка весьма своеобразные, если не сказать алогичные: количество населения в стране сократилось, число потенциальных студентов (по возрасту) по объективно-демографическим основаниям снижается, но количество производителей образовательных услуг неуклонно расширяется.

Бесконтрольное увеличение в государственных вузах количества студентов, обучающихся на платной основе, расширение сети негосударственных вузов привели к снижению качества образования. Особенно учитывая резкое снижение качества образования выпускников школы. Для получения дополнительных доходов многие вузы осуществляют обучение по специальностям, которые не являются для них профильными. В итоге обучение по юридиче-

ским специальностям в обществе с ярко выраженным криминализированным характером осуществляют более 1200 вузов! В Советском союзе таких было 52 (8).

При этом Россия остается мировым рекордсменом в области высшего образования, ибо занимает первое место в Европе и второе в мире по количеству студентов на душу населения.

Во-вторых: Вуз в современных условиях уже не только образовательный социум интеллектуального производства и воспроизводства, но и **рынок временной занятости молодежи** (рынок отложенного экономического спроса на трудовые молодежные ресурсы).

Кто получает главную прибыль? — Собственник, каковым является государство и производители образовательных услуг: коммерческие (негосударственные) вузы, составляющие сегодня 7% от объема государственных и обучающие 250 тыс. студентов; плюс разнообразие «дополнительные образовательные учреждения», существующие за счет развития коммерческих услуг. Социальное противоречие налицо. Встает вопрос: где его корни и насколько они прочны?

По данным социологических опросов, большинство родителей, несмотря на все возрастающую стоимость «коммерческого образования», выражают готовность (независимо от уровня доходов семьи) оплачивать обучение своих детей и внуков ради того, чтобы те имели высшее образование.

Тем не менее, следует признать смену базовой мотивации потребителей образовательного рынка в сфере высшего образования и асимметричность (диспропорциональность) между количеством производителей и потребителей услуг на рынке высшего образования. Количество вузов и количество мест в них с учетом демографической ситуации не соответствуют запросам времени, рынка и национальной экономики.

В-третьих, расширение рынка образовательных услуг (в сегменте высшего образования) как фактора сдерживания молодежной безработицы и социального напряжения на региональных рынках труда. Зададимся вопросом: почему государство идет на расширение пользователей услугами высшего образования, несмотря на отсутствие гарантий их трудоустройства, тем более в соответствии с полученной специальностью? Одна из причин — финансово-экономическая, связанная с заинтересованностью государства, коммерческих и государственных вузов в получении прибыли и окупаемости оказываемых услуг в пользующемся повышенным спросом секторе высшего образования.

С другой стороны, тревога властных институтов за сохранение социальной стабильности в регионах. Ее прямой угрозой является потенциально взрывное молодежное недовольство и ее протестные настроения, которые легко спровоцировать ограничением возможностей молодых людей получить высшее образование. При таком сценарии, не имея шансов поступить в вуз, произойдет массовый «выброс» выпускников школ на рынок безработных. Но масса безработных 18–20 лет по своей динамике социального отпора много опаснее аналогичной по масштабу когорте 40-летних.

Таким образом, в условиях российского рынка трудоустройства самой динамичной, мобильной и максималистской по психологическому настрою части молодежи посредством поступления в вузы можно рассматривать как *отложенный риск социального напряжения*. На этом фоне рентабельнее расширять доступ молодежи в высшую школу, на рынок образовательных услуг как потенциальных, так и реальных пользователей, чем рисковать даже относительной социальной стабильностью.

Социальные риски модернизации высшей школы

Их можно сгруппировать в два типологических блока: внешние и внутренние социальные риски. Внутренние социальные риски — риски внутри вузовской среды, внутри самого вузовского сообщества, непосредственно связанные с учебно-образовательным процессом в вузе. Внешние — связаны с вызовами системе высшего образования и отражают риски, влияющие на вузовское сообщество со стороны внешней среды (глобальной, страновой, региональной).

Внутренние социальные риски:

1) Риск **стирания исторической памяти в сознании студента**.

Патриотическое воспитание в вузе — особая характеристика воспитательной практики, призванная сформировать чувство национальной гордости и верности Отечеству. Однако в эпоху глобализации, свободы перемещения и выбора страны профессиональной занятости, места жительства и получения образования идеология патриотизма непосредственно сталкивается со своим идеологическим, мировоззренческим антиподом: космополитизмом. Напомню, что *космополитизм (от греч. kosmopolites — космополит, гражданин мира) — идеология т. н. мирового гражданства*. Космополитизм проповедует отказ от национальных традиций и культуры, патриотизма, отрицает государственный и национальный суверенитет.

Как сохранить и укрепить в студентах чувства патриота и национальной гордости, когда объективно много фактов, показывающих слабость российской экономики, ее недостаточную конкурентоспособность, отставание в развитии по сравнению со многими развитыми странами? Непростая задача. Давно известно: гордиться сильной страной много легче, чем слабой. Ни социальная мифология, ни приукрашивание реальности здесь не помогут, так как студенты социально критический и инициативный народ, умеющий искать и находить информацию, сравнивать ее и приходиться к выводам, определяющим их гражданскую позицию. Остается один воспитательный путь: честный диалог с аудиторией, анализ сильных и слабых сторон жизни Отечества, способность гордиться ее великими делами, победами дедов и отцов, историей и достижениями своей страны. *Без исторической памяти патриотизм увядает.*

Для этого у вуза и преподавателей немало средств идейного влияния и информационно-коммуникативного воздействия: красочные стенды, отражающие яркие страницы из жизни вузовского студенчества и его профессорско-преподавательского состава; стенды исторической документалистики (преподаватели — солдаты Великой Отечественной войны); презентация всех кафедр и научных подразделений университета. Связь поколений поддерживается посредством традиционных встреч с ветеранами; обращением студенческого драмкружка к исторической тематике и к военным пьесам, шефством над ветеранами и т. д.

2) риск **инструментально-прагматического подхода** к образованию (экономиста, социолога и т. д.) при неоправданной абсолютизации экономизма и агрессивного экономического детерминизма, — с одной стороны и игнорирования социальной составляющей финансово-экономических действий и управленческих решений, теории социального детерминизма — с другой.

3) риск **утилизации экономического образования** финансиста т. е. знание экономистами (в т. ч. будущими) технологии финансовых расчетов, их абсолютизация при непонимании социальных последствий управления финансовой системой, рынками и производством.

4) риск **академизма и прикладного модуля преподавания** социологии отраслевым специалистам. Академизм в социологии ведет к схоластике, а абсолютизация прикладного подхода — к примитивизму. Требуется умение гибко сочетать эти составляющие.

5) риск **развития социологического образования для специалистов экономистов** состоит в том, что можно отстать от социальной реальности (например, смены сберегательных ориен-

тиров, изменения моделей кредитного поведения.) Риск требует учета социального фактора в экономических науках.

6) риск **меркантилизации и прагматизации экономического образования** при общей недооценке гуманитарной компоненты.

В ряде вузов не утихают конфликты по поводу соотношения специальных (профильных дисциплин) и гуманитарных (социологии, философии, культурологии и других). Зададимся вопросом: кого формирует социологическая наука в лице студентов финансово-экономических вузов: *хомо экономикус* — по Смиту или *хомо социологикус* по Дарендорфу? Именно последнее: человека социально ответственного и учитывающего интересы людей, а не только рационально считающего дебет с кредитом и пути получения прибыли.

7) риск **инерции мышления вузовских преподавателей и конфликта методик преподавания**. Можно выделить методику «мертвую», догматическую (например, тестовую) и «живую» (интерактивную). Но перейти на новые интерактивные методики могут далеко не все преподаватели.

8) риск **инновационной преподавательской деятельности и инновационных форм преподавания**. Преподавательская инновационная деятельность, как известно, всегда рискованна, так как связана с применением не апробированных средств педагогического воздействия, эффект от которых заранее трудно, но нужно рассчитать. Инновационные формы преподавания нацелены на активизацию внимания и усиление доступности восприятия материала студентами, на создание творческой атмосферы в вузовской аудитории. К инновациям можно отнести использование мультимедийных технологий в процессе обучения, практику ролевых игр, кейсов и т. д. Ориентация на зрелищность учебного занятия в принципе соответствует современной визуальной, театрализованной культуре.

Но в любом случае инновационные методы преподавания предполагают не отказ от традиционных методов, а гибкое их сочетание с инновационными методиками.

В педагогике есть понятие «*механическая память*», когда рука пишет, а мозг запоминает. Конспектирование — это учебный труд, вид традиционной самостоятельной работы учащегося, от которой было бы ошибочно отказываться в современном учебном процессе.

Встает вопрос о проведении своего рода линии демаркации между *инновационными и традиционными* методами преподавания, от которых отказываются консервативные преподаватели.

Так, традиционной формой преподавания является обязательное конспектирование. Но и эта форма может быть модифицирована из пассивной в интерактивную социологическую методику (конкурсы конспектов, создание студенческих пособий и т. д.). Главное — развивать методическое творчество преподавателей.

9) риск **всеобщего тестирования как** риск новой формы социальной селекции в сфере образования. Это может создать непреодолимое препятствие для национальных талантов (деградации умственных способностей и реальных знаний в пользу немого техницизма).

Введение всеобщего тестирования в российской высшей школе взамен экзаменов, устных собеседований не соответствует ни духу, ни национальной ментальности, ни историческим традициям высшей школы. Эта западная техника унифицированной, механической оценки знаний учащихся тем не менее широко внедряется в высшей школе.

Внешние социальные риски

1) **Социальный риск профессиональной невостребованности молодого специалиста на рынке труда и профессий** усиливает потребность студента в гибкой интерактивной стратегии специализации, в формировании транспрофессионального типа специалиста. Риск безработицы порождает и риск профессиональной невостребованности специалиста. Студенты уже в процессе обучения начинают осознавать уязвимость своей профессии. А подобная ситуация порождает немало сложных проблем для молодежи. Отсюда воспитательная задача учебного процесса — формирование готовности к переквалификации, получению второго образования, готовность к углубленному образованию, к многократной смене профессиональной подготовки, обучению нескольким иностранным языкам, умению перестраиваться и адаптироваться к новым условиям и трудовым коллективам.

Важно воспитывать стрессоустойчивость студентов к жизненным невзгодам. Главное же — формировать разносторонне развитых специалистов, с высокой степенью вариативности получаемой профессии и адаптивности на рынках труда и профессий. Одним из таких примеров может стать специальность *социозэкономиста*, по которой можно в будущем готовить бакалавров. Но это требует не кафедральной замкнутости и предметной монополии в подготовке студентов, а расширения межкафедральных связей в подготовке специалистов.

2) риск **дистанционного обучения**, связанный с опосредованным контактом с аудиторией и отсутствием прямого влияния преподавателя на обучение студентов (например, методике и технике соц. исследований),

3) риск **разрывов в системе многоуровневого образования по цепочке** бакалавр-специалист-магистр связан, в частности с недоверием работодателей к новым формам «неполноценного» профессионального образования; снижением уровня и количества кадров высокой квалификации (специалистов) при быстром наращивании выпуска обслуживающих клерков (из бакалавриата).

4) **Инновационные риски** в сфере образования характеризуются как незащищенность человека перед угрозами развития самой модернизации и нерационального использования достижений научно-технического прогресса. Позитивным фактором инноватики является отказ от прошлых, утративших свою силу ценностей и отношений в образовательной системе. Негативным — бездумное отрицание прошлого опыта, что ведет к разрушению исторического сознания молодежи, эрозии нравственных ценностей. В этом контексте выше и выделены рисковые ситуации в учебном процессе, обусловленные нововведениями в вузах: риск всеобщего тестирования, риск инновационных форм преподавания, риск дистанционного образования, риск многоуровневого образования (бакалавр-специалист-магистр).

5) Риск **всеобщего тестирования как** риск новой формы социальной селекции в сфере образования. Это может создать непреодолимое препятствие для национальных талантов (деградации умственных способностей и реальных знаний в пользу немого техницизма).

Введение всеобщего тестирования в российской высшей школе взамен экзаменов, устных собеседований не соответствует ни духу, ни национальной ментальности, ни историческим традициям высшей школы. Эта западная техника унифицированной, механической оценки знаний учащихся тем не менее широко внедряется в высшей школе.

6) риск **прагматизации и меркантилизации экономического образования**. Он связан с тем, что основным содержанием образовательной практики все чаще становится ориентация не на развитие «чистой» науки, не отдача обществу или показатели социальной полезности для него подготовленного экономиста и финансиста, а показатели прибыльности, полезности, окупаемости, эффективности получаемого образования.

Одной из доминантных задач вуза становится формирование специалистов, ориентированных на выполнение определенных инструментальных задач. «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, чтобы обрести стоимость в новом продукте» — пишет французский исследователь Ж.Р. Лотар. На этом фоне любая гуманитарная информация, которая не может стать функциональной и прибыльной, становится второсортной и невостребованной.

Это будет касаться всех гуманитарных дисциплин. Не случайно молодежь уже придает особую ценность инструментальным функциям высшего образования, позволяющим им получить высокооплачиваемую, социально престижную работу, добиться успеха и карьерного роста. А как показывают результаты социологических исследований, это например, главные мотивы поступления Финансового университета абсолютного большинства абитуриентов.

На этом фоне понятно, что преподаватели должны воспитывать в студентах не карьеризм и прагматизм «экономического человека», а прививать студентам социальные установки на творческую самореализацию, развитие таланта и готовность трудиться на благо своей страны и общества.

Социальные изменения, вызывая деформацию института высшего образования, усиливают неопределенность ситуации и будируют социальные риски в сфере высшего образования.

Выделяю ряд из них.

7) Риски многоуровневого образования — связаны, в частности с недоверием работодателей к новым формам «неполноценного» профессионального образования. Риск безработицы в группе выпускников бакалавриата очень высокий. Здеc требуется своего рода социальная переподготовка работодателей для формирования доверия кадрам нового уровня вузовской подготовки. А сам учебный процесс обучения бакалавров, магистров уже потребовал немало коррекций в методике преподавания, разработке нового учебно-методического обеспечения, смены модуля преподавания и психологии общения со вчерашними абитуриентами.

8) Риск девальвации образования. Одним из инструментов его снижения Министерство образования и науки РФ избрало инвентаризацию образовательного хозяйства России. В ее рамках делается анализ проводимой в вузах работы, контроль качества подготовки специалистов, уровня ППС, востребованности выпускников вуза на рынке труда и профессий, мониторинг деятельности государственных образовательных учреждений.

Ведется этот мониторинг по пяти показателям: образовательная деятельность (ср. балл ЕГЭ), научно-исследовательская работа (объем работы на одного сотрудника), международная деятельность (уд. вес численности иностранных студентов), финансово-экономическая деятельность (доходы вуза от всех источников), инфраструктура (общая площадь учебно-лабораторных зданий в расчете на одного студента).

Согласно **таким** критериям надо лишать 126 вузов права их образовательной деятельности, так как по названным показателям они являются неэффективными. 126 вузов — это 23% общей численности госвузов. А если обратиться к филиалам, то в соответствии с утвержденными критериями признано неэффективными почти 48% госвузов. В эту зону риска попали и несколько московских и питерских вузов. Вдумаемся в приведенные критерии. Разве их можно признать критериями КАЧЕСТВА образования? Это формально-количественные, а не качественные показатели Российское вузовское сообщество резко негативно отнеслось к подобному мониторингу качества, выразив свое отношение в акциях недовольства, несогласия, в судебных исках. Но следует учесть, что одной из наиболее характерных особенностей высшей школы последних лет стало жесткая бюрократизация вузовской жизни и регламента работы. Бюрократия в вузах стала решать больше, чем демократичное вузовское сообщество.

9) Отдельно выделю — **социальные риски принятого в РФ Закона об образовании**. В нем просматриваются риски и финансовые и кадровые. Финансовые заключаются в несоответствии финансового обеспечения требованиям нового стандарта на фоне прогноза по увеличению числа школьников, в росте потребности в кадрах и потребность в строительстве новых школ, переход регионов с 2013 г. на работу школ в одну смену и т.д. Все это приведет к серьезным структурным изменениям консолидированных бюджетов регионов в сторону существенного увеличения текущих расходов и, по сути, к сворачиванию программ развития. Федеральный Закон для регионов очень дорогой.

Наука и образование в вузах призваны сохранять свое единство. Но как его обеспечить в периферийных вузах? В сельской местности, в сельских школах? Здесь все сложнее и дороже. Кадры работать на селе не хотят, Новые технологии — очень дороги. Регионы совместно с вузами ищут варианты создания **новой системы подготовки кадров**.

10) **Социальный риск для родителей**: потратить деньги «в воздух». Иначе говоря, потратить деньги на обучение детей

для того, чтобы те вышли с дипломом, но без требуемых временем знаний. Зато с дипломом.

Стратификация общества привела к стратификации образования: на *элитные гимназии, с частично оплачиваемыми услугами* и *массовые общеобразовательные школы*, обеспечивающие минимальный образовательный стандарт, почти не оставляющий выпускникам надежды на поступление в вуз без дополнительной коммерческой подготовки.

Привычная западная трехзвенная модель **«образование-профессия-доход»** в России трансформировалась в цепочку «доход-образование-профессия». Таким образом, в российском варианте образование утрачивает присущую ему роль восходящей мобильности.

Предлагается **ввести 3 фильтра для процесса повышения качества высшего образования**: систему внешней независимой оценки квалификации и сертификации кадров; квалификационный экзамен по профессии через 6 месяцев после начала работы (т.е. испытательного срока); внедрение независимой общественно-профессиональной аккредитации вузов. Эти фильтры предлагаются на пути подготовки и трудоустройства неквалифицированных специалистов с дипломом юридических вузов.

Циркуляция социальных рисков из внешней среды во внутреннюю...

Нельзя не отметить разрастающееся в вузах социальное и социокультурное противоречие между гуманизацией (и гуманитаризацией) и **экономическим эгоцентризмом и прагматизмом**. Это противоречие препятствует полнокровной реализации принципа межкафедральной подготовки и межкафедральной интеграции в образовательном процессе вузов.

С переходом на профильный бакалавриат целесообразно вернуться к болезненному вопросу: месту гуманитарных кафедр в системе их подготовки. Как сегодня распределены в учебном плане гуманитарные дисциплины? На начальных курсах, когда вчерашние школьники максимально сохраняют идейно-воспитательное воздействие школы и семьи, на них оказывается ударное «давление» мировоззренческих дисциплин: философии, культурологии, политологии. На третьем — реже четвертом — центр тяжести социально-воспитательной работы перемещается в область социологии. На пятом курсе преподаватели общественных дисциплин не работают, вся ответственность за воспитание студентов возла-

гается на профессиональные кафедры, которые зачастую не считают эту задачу своей.

С гуманитаризацией, соотношением гуманитарных и профильных, специализированных дисциплин связан и **воспитательный процесс в вузе**. Формирование духовных установок и нравственных принципов будущего специалиста в основном лежит на ответственности кафедр гуманитарного блока. Думается, что пришло время подчинить преподавание гуманитарных дисциплин решению воспитательных задач в вузе на протяжении всего периода обучения будущего специалиста, добиться преемственности в преподавании гуманитарных, социальных и профессиональных дисциплин и в их влиянии на формирование экономической интеллигенции. В связи с этим представляется целесообразным

— студентам технических, экономических специальностей на первом-втором курсах преподавать культурологию и философию, на третьем — политологию, на четвертом — социологию.

— не оттягивать в бакалавриате преподавание специальных дисциплин на четвертый курс, а начинать обучение специальности с ранних курсов, а гуманитарные дисциплины — напротив, переместить на более поздние курсы.

— при подготовке социологов экономических вузов внедрять интегративный модуль преподавания специальных дисциплин (в частности, экономической социологии, введение социологических микро-курсов (4–6 часов) в расписание ряда профессиональных дисциплин. Например, социологию менеджмента — в курс по менеджменту; социологию страхования — в курс по страхованию; социологию конфликтов (в финансово-банковской сфере) — в курс по банковскому делу и т. д.

Как воспитывать обучая в финансово-экономическом вузе?

Вуз и воспитание понятия неразрывно взаимосвязанные. Прошли лихие 90-е, когда сами слова «воспитание», «идеология» вызывали у новоявленных реформаторов политическую аллергию, когда ускоренно уничтожался сам социальный институт воспитания, обладавший с давних времен сильным конструктивным и гуманистическим началом в формировании поколений. Не возвращаясь более к этим бесславным временам, отмечу сдержанность и дальновидность ректората нашего вуза: никогда в угоду политической конъюнктуры академия не отчуждала процесс воспитания студенчества от учебно-образовательного процесса профессиональной

подготовки кадров; не отказывалась от участия в трудоустройстве своих воспитанников, не бросала их на произвол свободы рыночной демократии, самовывживания и самопомощи. Поэтому реанимация в середине 2000-х годов в российских вузах института воспитания лишь доказала прозорливость и профессионализм академического руководства.

Мы не воссоздавали заново, а развивали все формы воспитательной работы в вузовском сообществе, тесно соединяя между собой отдельные звенья этой работы в единую систему социализации студенческой молодежи финансово-экономического вуза. В вузе создано управление по внеаудиторной работе со студентами, ставшее координационным центром социализации студентов финансового университета.

Развивая студенческое самоуправление и социальную ответственность будущих финансистов и экономистов, в 2010 г. в университете создан новый институт социального контроля и взаимопомощи «студент-студенту»: институт **кураторства студентов первых курсов** студентами более старших курсов. Главная задача: облегчить и ускорить болезненный для вчерашних школьников, а ныне студентов первого курса финуниверситета, процесс адаптации к новым правилам жизни и нормам ответственности, системе организации и самоорганизации в вузовском сообществе, обладающем своими историческими традициями, социально-этическими ценностями и корпоративной культурой.

Ученый совет Университета, принимая во внимание непреходящую важность воспитания молодой смены финансистов-экономистов, 28 мая 2010 г. проанализировал опыт и состояние воспитательной работы в вузе, ее проблемы и перспективы, но уже с учетом получения университетского статуса. Цитирую поставленные цели этой работы:

— «Формирование *новой личности*, обладающей *высоким профессионализмом* в сочетании с развитой *этикой и моралью, инициативностью* и самостоятельностью, *конкурентоспособностью* на российском и мировом рынках труда, *патриотизмом*, сочетающимся с *уважением к другим народам* и их историческим традициям, *высокой духовностью и культурой*; стремлением к познанию окружающей действительности, *самопознанию и созидательной творческой деятельности*; чувством нового, *прагматизмом*; *толерантностью*; глубокими знаниями и *владением современными технологиями*». (9)

— «Формирование основы социально ориентированной и социально ответственной личности, обладающей высокими нрав-

ственными, моральными и физическими качествами; развитым чувством долга, достоинства, профессиональной этики и чести».

— «формирование фундамента активной жизненной позиции;

— сохранение и приумножение лучших традиций академического образования, воспитание потребности в постоянном обучении и самообразовании».

Что в итоге должно стать социальным результатом деятельности всего университетского коллектива в реализации этих целей? — Новая экономическая интеллигенция как неотъемлемая часть национальной российской интеллигенции XXI века. Именно на кафедрах (тем более — выпускающих) лежит особая ответственность за формирование высокообразованных профессионалов, способных учитывать действие субъективного (человеческого) фактора в развитии экономики и финансов, прогнозировать социальные последствия управленческих решений.

Будучи социологом, а значит человеком социально критичным, но в меру оптимистичным, отмечу, что структурная перестройка всей системы высшей школы очень важна, но не она составляет главную трудность процесса. В полный рост встала проблема содержания, методологии и методики интеграции науки и образования, Перестройка учебного процесса уже потребовала пересмотра всей системы учебных планов и программ, их методического обеспечения и взаимосвязи. Не погрешу с точки зрения истины, если скажу, что сейчас методология науки и образования находятся существенно ниже необходимой научной планки и требует новых критериев их оценки и междисциплинарной толерантности.

Базовая цель переструктурирования и содержательного обновления высшей школы должна способствовать формированию разностороннего самостоятельного мышления и самостоятельного творчества как студентов, так и научно-педагогического вузовского сообщества.

Что касается студенчества, то положительные сдвиги заметны. Давно уже не приходилось сталкиваться с таким живым интересом молодежи к научному знанию, к участию в олимпиадах, международных научных встречах. Пока этот «штрих-код успешности» довольно шаткий и его предстоит укреплять.

Выводы

1) Главная наметившаяся угроза российскому социологическому образованию (в т.ч. и в финансовых вузах) — недооценка исторического национального опыта образовательной системы,

его *англоизация*, замыкание на узком круге зарубежных социологов — теоретиков, игнорируя школы советских и российских ученых социологов. Это порождает в студенческом сознании совершенно неоправданный комплекс неполноценности отечественной социологии, ее якобы несформированности, отсталости от зарубежной. Нельзя жить чужим умом, а свой надо использовать без его забвения.

2) **Подавляющее большинство образовательных рисков** связано с социальным неравенством стартовых позиций молодежи. Риск социального старта молодежи можно минимизировать с помощью дифференцированной образовательной политики государства, вариативной системы оценки способностей студентов и школьников.

3) В чем **отличительная особенность российского образовательного опыта?** В его необычной массовости и централизации. Советский опыт уже учил сочетанию научной и практической работы в образовательном процессе, единению теории и практики, интеграции науки в производство и образование (примеров можно привести множество). Никакая сомнительная новизна внедрения «профессиональных компетенций» в подготовку в частности, и социологов, необычайная бюрократизация этих процедур по западно-болонским стандартам (кредиты вместо часов, модули вместо семестров, компетенции вместо компетентности и уровня профессионализма) не должна стирать из памяти и социальной практики цель национальной высшей школы.

А она состоит в том, чтобы выпускать не узко прагматичного, хотя и квалифицированного, конкурентоспособного специалиста-финансиста и экономиста, а формировать кадры высокопрофессиональные, с широким научным кругозором и высокой степенью мобильности и социально-профессиональной адаптивности на неустойчивом российском рынке труда и профессий. В конечном итоге — дополнять и обновлять национальную интеллигенцию, в т. ч. ее экономическую страту.

Хочется надеяться, что и российские вузовские социологи смогут достойно ответить на современные социальные риски и вызовы. Ведь как писал знаменитый норвежский исследователь Фристьоф Нансен: *«Трудное — это то, что можно сделать сегодня. Невозможное требует несколько больше времени...»*. Россия ни один раз в своей богатой истории доказывала, что со временем способна сделать невозможное.

Литература

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну: пер с нем / послес. А. Филиппова. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
2. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. — М.: Мысль, 1989. — 187 с.
3. Силласте Г. Экономическая социология. — М,: Альфа — М, ИНФРА-М, 2013. — 480 с.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну: пер с нем / послес. А. Филиппова. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с
5. Силласте Г. Модернизация российского высшего экономического образования и ее социальные последствия (Социологический анализ). — М., ФА, ч. 1–2. — 2006. — 185 с.
6. Материалы заседания на тему «О ходе выполнения в регионах Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» в части нормативно-правовой го обеспечения повышения доступности и качества российского образования. — Совет Федерации. — М., 2012. — 130 с.
7. Там же, с. 19
8. Там же, с. 41
9. Силласте Г. Социальные риски финансово-экономических кризисов в социологическом измерении / В кн.: В поисках новых моделей научной и образовательной деятельности. М. — Финуниверситет. — М., 2014 — с. 219