УДК 378

Развитие университета будущего: задачи управления

Development of the University of the future: management tasks

Левина Е.Ю., ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»,
frau.levina2010@yandex.ru

Levina E., FSBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems"
frau.levina2010@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.003

Статья выполнена по государственному № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Ключевые слова: управление развитием университета, когнитивная парадигма, субъекты образования, академическая революция, элитное образование, организационная культура.

Keywords: university development management, cognitive paradigm, subjects of education, academic revolution, elite education, organizational culture.

Аннотация. Общемировые тренды социально-экономического и технологического развития, временный вынужденный переход всех систем образования в он-лайн как глобальный педагогический эксперимент эпохи пандемии, крайне резко привел нас к необходимости переосмысления реалий обучения. Автор рассматривает основных акторов образования (студентов, педагогов и сам университет) с позиций их субъектности как активности образовательной деятельности и глобально влияющих на ее результативность. Цель статьи – выявить актуальные задачи управления развитием университета как провайдера образования будущего. Опираясь на информационно-когнитивный подхода в целях выявления сущностного ядра для выработки управляющих воздействий, автор описывает субъектную позицию самого университета как живой динамической системы, функционирование которой должно быть адекватно текущим потребностям всех акторов образования. Сопоставляя мировые тренды и образовательные возможности российских университетов обобщены проблемы и пути управления развитием для стратегических установок отечественной высшей школы.

Abstract. The global trends of socio-economic and technological development, the temporary forced transition of all education systems to online as a global pedagogical experiment of the pandemic era, has extremely sharply led us to the need to rethink the realities of learning. The author considers the main actors of education (students, teachers and the university itself) from the standpoint of their subjectivity as an activity of educational activity and globally influencing its effectiveness. The purpose of the article is to identify the actual tasks of managing the development of the university as a provider of education of the future. Relying on the information and cognitive approach in order to identify the essential core for the development of control actions, the author describes the subjective position of the university itself as a living dynamic system, the functioning of which should be adequate to the current needs of all actors of education. Comparing the world trends and educational opportunities of Russian universities, the problems and ways of development management for the strategic settings of the domestic higher school are summarized.

Введение. Высокая турбулентность внешних и внутренних условий реализации современного образования (о модернизации образования постоянно говорят последние 30 лет) дополнилась необходимостью пересмотра абсолютно всех составных характеристик системы: парадигмы, методологии, формата, технологий, и главное, результата обучения.

Вопрос о новой реальности образования в контексте перехода к Life Long Learning, трансформации традиционных форм и требуемых результатов образования можно рассматривать через призму трех главных акторов образования, формирующих образовательную среду. На сегодняшний день это – студент, педагог и университет, играющие глобальную роль в

реализации процессов обучения, формировании образовательной среды и достижения качества образования.

Идея Дж.Г. Ньюмена (озвученная почти 150 лет назад) – «цель университета – культивирование интеллекта» [1] получает новый виток развития в текущих условиях, обращаясь к целям значительно шире, чем знания при индустриальной экономике и компетенции при постиндустриальной экономике. Проведенные исследования [2-5] позволяют утверждать, что речь идет о необходимости формулировки нового результата обучения – личностного механизма генерации знаний как требования к человеку сложного цифрового мира и особенным (не новым, но хорошо забытым) качествам человека, составляющим его жизненные смыслы. И сейчас подготовка профессионала – это вызов, брошенный университету и педагогическому сообществу.

И в этом ракурсе одной из важнейших обобщающих компетенций, имеющей высокую ценность, становится компетенция управления развитием (студента, педагога, университета). Здесь «управление развитием» подразумевает непрерывное движение вперед через адаптивные механизмы каждого из субъектов образования, способного не только динамично реагировать на высокую вариабельность его внешней и внутренней среды, но и обеспечить положительные изменения состояния и заданную результативность образовательной деятельности для каждого из субъектов. Как компетенция (то есть способность и готовность к определенным видам деятельности) управление развитием предполагает несколько форм в двух ипостасях: «саморазвитие» и «внешнее управление»: компетенция управления развитием человека (студента и педагога) через саморазвитие и под управлением извне (коллектив студентов, педагог, коллектив педагога, педагогическое сообщество, образовательная среда, университет); компетенцию управления развитием педагогического коллектива (само- и под управлением); компетенцию управления развитием университета (внутреннее и внешнее).

Цель статьи: выявить актуальные задачи управления развитием университета как провайдера образования будущего.

Методология исследования. С точки зрения повышения управляемости субъектов и организации внешнего управления, исходящего от университета, методологией может выступить когнитивная парадигма образования [2] и информационно-когнитивный подход, заявленный автором как стратегия снижения

неопределенности информационного поля объекта управления за счет анализа необходимой и достаточной информации (на основе big data) и когнитивных механизмов генерации новых знаний и закономерностей процессов, способных выявить его сущностное ядро для выработки адекватных управляющих воздействий [3]. Подход нацелен на повышение адекватности, точности и объема представлений об объекте управления за счет непрерывного получения новых знаний и закономерностей деятельности в рамках педагогического, дидактического, организационного и системного взаимодействия субъектов высшего образования для принятия адекватных управленческих решений.

Внедрение предлагаемого автором информационно-когнитивного подхода базируется на анализе многомерных данных образовательных процессов, спектр исследования которых задается в зависимости от запросов субъекта. Работа с анализом данных образовательной деятельности (уже имеющейся педагогической отчетностью, результатов обучения и др.) связана с внедрением механизмов самообучающихся экспертных систем для огромного информационного поля цифровых и аналоговых следов субъектов образования. Исследование одного субъекта дает понимание его индивидуальных процессов и содержит его «диагноз»; исследование множества субъектов в границах одного университета или системы высшего образования дает понимание организации процессов и возможность оценки рисков для его совершенствования, и что самое главное, находит проблемные зоны как реперные точки для дальнейшего развития.

Результаты. Обобщим полученные результаты философско-педагогического и информационно-когнитивного анализа.

1. Субъектная позиция университета в образовательном пространстве высшей школы.

Чаще всего, когда речь идет о субъектах обучения имеется ввиду педагог и студент. Субъектный подход раскрывается в представлении о равноправии их позиций в образовательном процессе высшей школы: индивидуализации; активизации деятельности, когнитивном взаимодействии и диалоге как формате современного образования для взаимообмена знаниями и навыками (что особенно ярко проявляет себя в цифровой среде). Переход студента от объекта приложения усилий педагога к субъекту собственной деятельности, таким образом, подчеркивает его осознанную включенность в процесс обучения, дает ориентиры на так называемую «самость», крайне

востребованную в современном мире: самоопределение, саморазвитие, самоуправление.

Однако и сам университет это не просто стены, совокупность нормативов, образовательных программ и реализующий их педагогический коллектив. Это в некотором роде «субъект», согласно определению из словаря русского языка: «носитель предметно-практической деятельности и познания, направленных на объект» [6]. Университет как субъект обучения, задает особый нормативный и, что не менее важно, неформальный контекст - традиционные для конкретного учреждения смыслы, ценности, требования, специфические особенности, особый корпоративный дух.

Интересно, что в контексте субъектности университет (образовательная организация высшего образования) упоминается крайне редко. Выступая провайдером, университет представляется как: «субъект административного права» в контексте развивающейся автономии высшей школы и позиционирующего публичные цели образования [7]; «субъект рынка образовательных услуг» или «субъект предпринимательства» в контексте рассмотрения его с позиций конкурентоспособности и доходности разного рода – экономической, социальной, интеллектуальной [8;9], и, чаще всего – «субъект мирового (глобального) образовательного пространства», например [10;11], в контексте представителя системы национально-образовательных традиций и разнообразных (зачастую эклектичных) форм «фабрик», поставляющих специалистов для рынка труда.

Между тем, несмотря на все попытки стандартизации и четкой стратификации, крайне разнообразными остаются индивидуальные качества университетов, формирующие их субъектность как носителя образовательной (предметно-субъектной) деятельности, направленной на других субъектов образования – педагога и студентов в целях их личностного развития и преобразования социума в целом через трансляцию культурно-образовательных практик.

Выявление собственной идентичности, корреляция традиций и транслируемых миссии и стратегии развития при достижении высокого качества образования каждого университета позволял занять ему особое место в ландшафте вузов.

2. Влияние академической революции на развитие университета.

Академическая революция породила одно из самых серьезных противоречий современного образования: как в условиях массовизации высшего образования, неизбежно влекущей за собой снижение его качества, осуществить переход к глобальной экономике знаний и реализовать стремление к развитию уникальных талантов среди студентов [12;13]. С одной стороны, массовый бакалавриат, формирующий базовое образование, является наиболее востребованной формой обучения, с другой стороны, движение к экономике знаний предполагает особые (зачастую требующих значительных финансовых вложений от вузов) условия подготовки. Позиционирование высшего образования как общественного блага, субъектная позиция вуза говорят о необходимости расширения ландшафта образовательных услуг и программ. Важно и то, что сама университетская атмосфера создает две глобальных вещи – возможности для всестороннего развития личности (разнообразные формы образовательных взаимодействий и досуга для студентов и преподавателей) и связи поколений выпускников (социальные, виртуальные), в ходе которых становится возможным стремление к формированию «элитарных зон» в каждом университете – прорывных специальностей с особым отбором талантливых студентов. Именно на них делается ставка для будущих инновационных и исследовательских прорывов при сохранении массового бакалавриата.

В тоже время, в погоне за престижем образования нередки случаи крена и тотального разрушения важных для университета субъектных позиций. Находясь в состоянии постоянной трансформации вот уже 30 лет, университеты, тем не менее, ведут стабильную образовательную деятельность. Именно высокая инерционность образовательных процессов, и их «неповоротливость», отсутствие сильных связей при огромном функционале позволяет университету обладать уникальным статусом «живучести» [14]. Поступательное движение «низовых» инноваций, идущих от работников университета, измерение и анализ результативности процессов, их сценирование и моделирование с использованием возможностей big data позволят достигнуть баланса между старым и новым, и даст возможность удержаться от необоснованных инноваций без потери стратегических преимуществ университета..

3. *Бакалавриат как «образовательная труба».*

До сих пор многие работники образования, в том числе, и автор статьи, считают серьезной утратой для российской высшей школы практически полное исчезновение из системы специалитета как формата обучения, что особенно сказалось на инженерном образовании. В результате, простое сжатие специалитета в бакалавриат при попытке сохранения его функций вместо их глобальной трансформации в реальные навыки привело к тому, что до сих пор идут споры о достаточности бакалавриата для профессиональной деятельности, постоянно пересматриваются стандарты образования дополняясь многочисленными «плюсами», а фундаментальность обучения проиграла в соревновании со скоростью подготовки и быстрыми навыками, нужными только сегодняшнему дню. При этом формат магистратуры по-прежнему остается мало используемым выпускниками бакалавриата.

Противоречие между фундаментальностью обучения, требуемой вариативностью, индивидуализацией, актуализацией быстроустаревающих навыков в условиях массового образования практически неразрешимо в условиях глобальности высшего образования. Низкая скорость открытия новых программ и их высокая себестоимость делают подобные запросы практически недоступными в условиях традиционного университета. Отсюда и возникшее представление традиционного бакалавриата как «образовательной трубы», то есть «фиксированного набора и последовательности курсов, которые жестко детерминированы федеральными образовательными стандартами и учебными планами университета» [15], которая слабо увязана с переходом к новому типу труда, где важны не специализированные знания и навыки, а общие «компетенции 21 века» - когнитивные, социально-эмоциональные и цифровые» [16].

Безусловно, это проблема не только отечественной высшей школы, но и мирового образовательного пространства. В качестве решения такой задачи предлагается многообразие форм – от свободного образования до жестких ядерных программ, (эффективность, впрочем, которых тоже нельзя считать доказательной в условиях массовизации образования). Именно нестабильность результата образования и высокий личностный фактор, при, казалось бы, идеальных условиях обучения, дает все шансы каждому студенту реализовать свои таланты в

любой профессиональной области при обучении в высшей школе.

Только акцент на «самость» - саморазвитие, самообучение, самоуправление всех субъектов образования (студент, преподаватель, университет) даже в условиях текущей стандартизированной схемы обучения может снять негативное влияние «образовательной трубы». Здесь речь идет о полноценном сотрудничестве всех субъектов в постановке и достижении образовательных целей, реализации частных целей каждого студента в условиях массового обучения при возникновении когнитивного диалога и сонастройки параметров образовательных процессов. Раскроем подробнее описанные исследователями А. Щербенком [14] и А.С. Копыриным [15] критерии «образовательной трубы» в авторских комментариях.

Критерий «трубы» 1. Фиксированный набор и последовательность учебных курсов.

Действительно существует учебный план (отмечу, составленный специалистами, а очень часто, и с участием работодателей) для направления специальности. Существуют: базовые и вариативные курсы (не менее трех на выбор студента); возможность индивидуализации учебных планов для студентов (с любым расширением) – эта задача решается через деканат и студент проходит собственную траекторию (прецеденты есть, и сейчас их стало существенно больше); возможности смены специальности внутри вуза по факультетам (институтам), внутри одного института с досдачей предметов; возможность ускоренного обучения и многое другое. Поэтому говорить о жесткой фиксации не приходится. А вот последовательность учебных курсов и должна быть жестко фиксированной, невозможно учить серьезные вещи, не освоив «азбуку» (это по мнению автора и является самым проблемным аспектом идеи свободного образования). При реальной, а не формальной организации процесса обучения всеми субъектами образования с использованием этим возможностей университет вполне может достичь необходимой вариативности обучения в рамках выбранной студентом предметной сферы.

Критерий «трубы» 2. Устойчивость /инертность образовательных программ.

Образовательная программа задает лишь нижнюю границу и ориентир для проектирования содержания обучения с точки зрения достижения результатов - компетенций. Сделать программу актуальной – задача педагога, есть и официальный способ внесения дополнений/изменений в рабочую программу

дисциплины. По личному опыту и наблюдениям в педагогической среде – очень многие педагоги постоянно дополняют внутреннее содержание лекций, с тем чтобы сделать ее актуальной на текущий момент, или расширить какие-то темы для лучшего освоения материала студентами конкретной группы. Поэтому внешняя устойчивость программы совершенно не означает ее внутреннюю инертность. Здесь многое зависит от уровня педагогического мастерства педагога.

Критерий «трубы» 3. Низкий статус общеобразовательных предметов.

В большинстве случаев статус предмета принципиально зависит от личности педагога. Масса примеров в педагогическом опыте как «ненужные» предметы представляли в интересном свете для студентов. Однако, с точки зрения развития идеи «массовой уникальности» имело бы смысл расширить спектр этих предметов по областям знаний, чтобы студент мог выбрать более интересные и полезные для себя курсы. Здесь действительно необходима более высокая вариативность, тем более что большинство университетов обладают педагогическими ресурсами для такой организации процесса. Это направление стоит развивать как элемент стратегии любого вуза.

Критерий «трубы» 4. Необходимость пересдач «до победного конца».

Если мы рассматриваем процесс получения диплома с присвоением квалификации, то нельзя размыывать понятие «качество образования» как результат обучения студента. Качество здесь – нижний предел (минимум) компетенций. Полагаю, что хорошего экономиста не выйдет, если он не смог освоить элементарные математические термины и навыки для анализа данных и их представления. Хотим ли мы учить своих детей у «частично» компетентного учителя, который не смог освоить, например, психологию детства или лечиться у врача, который не сдал анатомию? Готов ли работодатель взять к себе «недоучку»? Полагаю, нет. Пересдача предмета в этом случае – благо как для студента, так и социума.

Критерий «трубы» 5. Постоянная студенческая группа. Данный критерий раскрывается авторами [14;15] как практическое отсутствие потенциального взаимодействия субъектов образования в целях достижения личных и коллективных целей образования. Однако, как показывает практический опыт, в силу низкой вариативности дисциплин сложно предположить учебную коллаборацию «физика» и «пирика» для учебных целей. Чаше взаимодействие определяется все-таки

личностно-предметными интересами. Ввиду специализаций, вводимых на 3 курсе бакалавриата, состав групп может меняться (конечно, не так кардинально, как обучение физиков и лириков одновременно). Студенты взаимодействуют в рамках научной деятельности, выполнения проектов, социальной и досуговой деятельности, и просто проживания в общежитиях. В любом случае, ни одна студенческая группа не является замкнутым контуром. Возможно, результаты педагогических исследований о потенциальной образовательной пользе такого взаимодействия могли послужить опорой для их специальной организации в рамках одного вуза.

Критерий «трубы» 6. Монологическая стилистика преподавания. Возможно, что единичные прецеденты такого типа есть, но все-таки, большинство преподавателей давно начали процесс видоизменения традиционной системы «говорящая голова» (лекции-визуализации, лекции-консультации, лекции-дискуссии, лекции-конференции и проч.), используя разнообразные формы подачи знаний, – иначе удержать внимание современных студентов практически невозможно. Идея «монолога» фактически умерла с переходом в он-лайн в процессе локдаунов пандемии Covid-19, и возврата к прошлому уже быть не может. Студенты сами стали более активными, снизилась их инертность, они легче вступают в контакт и диалог с педагогами, и уже сейчас понятно, что разнообразие форм обучения будет только развиваться.

Итак, почему высшее образование в России не является отжившей свое «трубой»? Прежде всего, потому что несмотря на кажущуюся жесткость внутри системы оно крайне подвижно и весьма вариативно, причем развивается оно сообразно региональным потребностям и стратификации университетов в системе. Множественность возможностей действительно имеет вектор на человека. Они безусловно нуждаются в развитии в каждом университете, не все существующие возможности учебной деятельности использованы в целях индивидуализации обучения для сохранения человекообразности и социообразности.

Нельзя полностью отрицать и весьма привлекательные для развития вузов идеи свободного образования. Фрагментарно, с учетом адаптации и социокультурного опыта идеи «ядерных программ», распределенных курсов стоит включать в университетские реалии. Уже сейчас многие вузы (выпускающие кафедры) предлагают работодателям в дополнение к

диплому паспорт компетенций выпускника бакалавриата и его портфолио – это и есть путь фиксации массовой уникальности наряду с традиционным дипломом. Полагаю, именно такой вариант наиболее приемлем для работодателя.

Сейчас благодаря стандартизации есть определенный базис направления специальности, способный служить для дальнейшего дообучения сотрудника на рабочем месте (причем не всегда это работа напрямую по специальности). А при высокой вариативности траекторий обучения гарантий качественного образования и востребованности бакалавра еще меньше. Узость специализации только усложняет поиск рабочего места. И здесь высока роль магистратуры как качественной настройки системы высшего образования, используемой сейчас в недостаточной мере.

4. Магистратура как возможность трансформации «образовательной трубы».

Многие магистерские программы не являются отражением современных требований, фактически оставаясь формальным дообучением бакалавриата до специалитета. Отечественная магистратура действительно только сейчас начинает свое становление и встраивание в систему. Не ясные цели российской магистратуры, слабая их корреляция с запросами работодателя, а соответственно, и формальные способы их достижения приводят к необоснованной потере весьма продуктивных лет обучения, и только сейчас в отечественном поле начинают появляться магистерские программы, действительно дающие новые образовательные возможности.

Безусловно, глобальный потенциал магистратуры заключен в том, что она:

а) должна делать высшее образование наиболее привлекательным по любому направлению обучения, развиваясь в выделенной предметной области и дифференцируясь в производственном или академическом направлениях. Настроить магистерские программы на реальные потребности рынка труда или академическую карьеру возможно в силу высокой мотивации и самостоятельности магистрантов, да и сам срок программы (2 года, включая диплом) дает возможность более гибкой организации обучения;

б) должна существенно нивелировать отрицательные эффекты бакалавриата, предоставляя разнообразные варианты личностно-профессионального развития, тем более что в нее будут поступать люди уже более

мотивированные и четко осознающие свои возможности и целевые ориентиры;

в) должна использовать адаптированные к отечественной системе элементы «свободного образования» в качестве базиса непрерывного обучения в любом возрасте;

г) должна пересмотреть существующие учебные планы и программы и осуществлять их постоянное обновление с ориентацией на прогнозные специальности и требования к выпускникам вуза от рынка труда;

д) должна обеспечивать преемственность с аспирантурой, которого сейчас нет вовсе. Вхождение аспирантуры в систему высшего образования усилило и без того достаточно кризисное состояние этого формата. Представление об аспирантуре как ступени обучения еще не устоялось, как правило она используется либо как основа для написания диссертационного исследования, либо как способ продления образования (в том числе и отсрочка от армии) [17].

Ужесточение требований к диссертационным исследованиям, недостаточность в разработке программ аспирантуры и ее содержания, отсутствие четких правил и норм научного руководства обучением и исследованиями требуют полного пересмотра стратегий развития аспирантуры как ступени высшего образования в зависимости от направления деятельности каждого вуза. Представляется необходимой корреляция программ аспирантуры с магистерскими и бакалавриатскими программами, идея об их интеграции (с адаптацией) видится весьма перспективной.

5. Развитие зон элитарного образования в университете.

В докладе на Совфеде (18.03.2021) министр науки и высшего образования РФ В.Фальков отметил, что «многие лучшие выпускники школ из регионов в первую очередь стремятся поступить в столичные университеты, и зачастую не возвращаются туда, где они родились и выросли. В результате регионы теряют, пожалуй, самое ценное — талантливую молодежь». Поэтому крайне важно найти способ удержания талантов в регионах и способ создания зон элитарного образования – один из них. Его сущность – создание максимально возможных сильных и интересных программ подготовки для будущей профессиональной элиты.

Отбор в ряды «элиты» происходит благодаря способностям студентов – соответственно, нужны особые условия приема в группы (предпрофессиональный отбор, не только в виде высоких баллов ЕГЭ) и сразу же необходимо

чтобы студент видел цель такого обучения – систему «поощрений» на каждой ступени обучения и новых горизонтов такого образования по сравнению с другими вузами – описание реальных элитных возможностей (например, реальное участие в обмене студентами по России и за рубежом, стажировки в других вузах, участие в проектах и грантах, параллельные дипломы – любое творческое движение в профессиональной сфере, становящееся входом в профессиональную среду высочайшего уровня).

Зона элитного образования не может быть создана без следующих составляющих: наличия ресурсов обучения (кадровых и материальных); наличия связи с работодателями для организации профессионально-ориентированного обучения, стажировок и последующего трудоустройства. Прежде всего, для вуза это серьезные материальные затраты, причем не всегда окупаемые в финансовом плане – студент с высокими баллами ЕГЭ всегда претендует на бюджетное обучение. Такого рода программы будут развивать вуз и в научном, и в социальном плане создавая особую среду возможностей не только для тех, кто непосредственно обучается на этих программах, а как планку стремлений и отбора по способностям (социальное равенство). Элитарность есть противостояние массовости образования, поскольку «став практически общедоступным, высшее образование превращается в профанацию и девальвируется, ведь критерии качества приходится подгонять под фактические знания выпускников школ, что ведет к обесцениванию университетского диплома» [18].

Выдающийся нейролингвист нашего времени – Татьяна Черниговская, в одном из своих выступлений говорит о том, что: «способность получить высококласное образование может стать элитарной привилегией, доступной только «посвященным». Полагаю, что одностороннее стремление к человекоцентричности вместо человекообразности этому вполне может способствовать, существенно снижая социальную ответственность системы образования за результативность работы. Не менее важна и социальная ориентация результата обучения – человек должен быть востребованным рынком труда и социумом, иначе он не будет успешен и счастлив. Все это способна предоставить и традиционная университетская система, безусловно нуждающаяся в постоянном развитии всех процессов.

Основная проблема элитного образования видится в том, что многие прошедшие элитные программы студенты впоследствии все-таки не

задерживаются в регионах. Для того, чтобы они остались необходимо выстраивание уникальной системы удержания молодых специалистов (в советское время этот вопрос часто решали через выделение жилья). Поэтому построение таких программ в вузе необходимо развивать с участием всех стейкхолдеров регионального образования, при этом целевое обучение «на место» вряд ли будет себя оправдывать в условиях высокой социально-экономической неопределенности.

6. Организация научных исследований в вузе.

Не для кого не секрет, что вузовская наука – весьма разнородный пласт. Стратификация университетов в разрезе формирования федеральных, национально-исследовательских, опорных вузов не в должной мере способствует реализации, а не имитации исследовательской деятельности. Особенно большая проблема здесь наблюдается в сфере социогуманитарных знаний, когда страновые системы научных интересов слабо коррелируют с общемировыми запросами.

Приведу простой пример. Науки «педагогика» за рубежом не существует – есть Education (в большей степени похожей на педагогическую психологию с элементами дидактики). Как публиковаться отечественным педагогам в таких условиях? Как можно выйти на международный уровень? И таких примеров множество. Исследования в социологии, истории, литературе при изучении точечных проблем будут интересны единичным узким специалистам. Рассогласование систем не должно ломать и отечественные традиции, а прямое встраивание не представляется возможным. На этот вопрос пока нет ответа. А движение в сторону бесконечного наращивания публикаций и формального включения в мировые рейтинги, безусловно, будет мыльным пузырем, который лопнет рано или поздно.

Полагаю, что существуют системные и локальные проблемы организации исследовательской деятельности в университетах. *Системные проблемы* заключаются в так называемых эффективных контрактах и не равносильно выстроенных требований к преподавателям вузов. Требования к количеству публикаций (но не качеству) порождают массовую профанацию исследований на любом уровне, снижая значимость науки в целом и нивелируя ее реальные достижения (общая сила цепи измеряется силой самого слабого ее звена). Таким же требованием является обязательная публикация в журналах WoS и Scopus – массовость порождает «мусорность». Попытка

обязательного встраивания в международную систему наук без четкого алгоритма и соблюдения правил научной этики породили массовые проблемы исследовательской деятельности и «фронт рынка посреднических услуг по созданию результатов научной деятельности» [19]. Однако существующая система отчетности построена исключительно на количественных показателях. Качество могло бы отразиться в типологии публикаций, но и здесь возникают проблемы, не только содержательного, но и финансового плана, особенно, повторюсь, в социогуманитарных науках.

Локальные проблемы университетов заключаются в большей степени в необходимости четкого обособления глобальной цели каждого университета и, соответственно, уровню исследований и вообще, педагогической деятельности преподавателей в целом. При этом, широко известное, давно распространяемое и нарочито демонстрируемое разделение вузов на «столичные», «провинциальные» и «туземные» кажется абсолютно устаревшим и некорректным [20]. Вузы, или точнее, их подразделения, должны иметь четкую градацию деятельности педагогов в каждом вузе с учетом направленности и самого вуза и выделенных в нем зон элитарного образования без необходимости их уравнивания. Иначе мы сравниваем между собой в рейтингах преподавателей, например, ядерной физики с прорывными исследованиями, и преподавателей физической культуры, над которыми лозунг «публикуйся или умри» (Publish or perish) также висит дамокловым мечом.

7. Типология преподавателей в вузе.

У практически каждого университета есть сильные стороны - определенные флагманские программы и направления обучения (приоритетные направления развития), на которые направлен основной поток финансирования; здесь и особый подбор педагогических и научных кадров, отвечающих многим современным требованиям, и серьезная научная деятельность, и реально работающая НИРС. С другой стороны, практически везде есть и откровенно «провальные» кафедры (чаще не выпускные), где слабый кадровый состав, чаще – возрастной, преподающий точно также как и 30, и 40 лет назад, слабо разбирающийся и в современном состоянии своей предметной сферы, и в новых образовательных технологиях.

Необходимость выстраивания особых карьерных стратегий развития для каждого педагога сообразно его потребностям, способностям и потребностям университета обоснована автором [21]. Практически каждый

педагог обладает особым талантом в определенной сфере педагогической деятельности, и требовать с него одновременно полного спектра инновационных исследований в предметной сфере, непрерывного обновления учебно-методического обеспечения, высокого педагогического мастерства и реализации задач воспитания в вузе не представляется возможным. У каждого педагога, на взгляд автора, должна быть собственная ниша педагогической деятельности. При этом, педагогический коллектив (кафедры, института) в совокупности должен обеспечивать все виды педагогической деятельности, обуславливающие высокое качество образовательных услуг.

Можно предположить, что здесь больше наилучшим образом будет встроена субъектная типология преподавателей и их исследовательской работы по аналогии со стратегической BCG matrix:

- «тип 1» - преподаватели, ведущую реальную научную работу и достигающие серьезных научных результатов (их педагогическая деятельность смещается в сторону консультирования, научного руководства НИРС, может быть редких индивидуальных «звездных» лекций или семинаров и т.д.);

- «тип 2» - стабильно работающие преподаватели высокой квалификации, пользующиеся результатами научных достижений «звезд» и практически их расширяющие, ведущие основные курсы, делающие добротные публикации с отработкой идей «звезд»;

- «тип 3» - предположительно молодые инноваторы, занимающиеся стартапами и вовлекающие молодежь в оригинальные креативные проекты, наращивающие педагогическое мастерство под руководством преподавателей высокой квалификации;

- «тип 4» - стабильно работающие преподаватели, читающие стабильные базовые курсы, не требующие постоянного инновирования и занимающиеся учебно-методической и организационно-административной деятельностью.

Опыт работы автора в различных вузах позволяет утверждать, что примерно такой «комплект» существует на каждой кафедре, и руководству необходимо правильно распределить общую кафедральную нагрузку и задачи, с тем чтобы каждая категория, опираясь на свои сильные стороны, могла бы, во-первых, коллективно достигать нужных вузу целей, а во-вторых, двигаться по собственной траектории

профессионального развития сообразно способностям и желанию.

8. Организационная культура университета.

Это уникальный, требующий масштабных исследований феномен, определяющий состояние и возможности развития базовых процессов. Интересно, что при преимущественно слабых связях (А. Щербенок [14]) именно организационная культура выступает регулятором практической полезности управленческих решений, синергетически выражаясь в противостоянии и осмыслении при каждом управленческом посыле. Уникальность традиций, смыслов, ценностей университетов выражается именно в его организационной культуре как наследуемом стереотипе деятельности [22].

В идеале, организационная культура должна быть разделяема и транслируема всеми субъектами образования, но в реальности этого не происходит. Существенную неопределенность вносит и фактор постоянных изменений состава педагогов (например, педагог, работающий в 2 и более вузах, какой оргкультуры будет придерживаться?) и студентов (которые меняются естественным образом). И тогда получается, что базис (требования) должна диктовать администрация вузов, которая в пылу непрерывных и не всегда продуманных трансформаций, зачастую принимает необоснованные решения только затрудняя преподавательскую деятельность, и даже близко не способствует совершенствованию процессов обучения и уж тем более, инновациям.

Преподаватели пытаются, в основном, действовать в рамках доминирующей организационной культуры (нарушения могут повлечь административные меры), но сам учебный процесс, и уж тем более, исследовательский, стараются максимально приблизить к собственным представлениям, задавая собственные «культурные архетипы», иногда объединяясь в довольно устойчивые культурные группы «по интересам». То есть, педагог выступает как точка выбора субкультуры в зависимости от ситуации.

В меньшей степени трансляция субкультуры (ее проявления) воспринимается от студентов, при этом влияние не идентифицированных пока множественных студенческих субкультур на результативность и качество образования огромно и в крайне малой степени учитывается при проектировании и реализации образовательных задач.

Кроме того, практически во всех вузах есть противостояние - администрация VS

преподавателей, и даже путь ввода в администрацию вуза активных и способных педагогов как элемент их карьерного роста в реалиях не дает нужного эффекта. Заложенное десятилетиями противостояние не прекращается, поскольку целеполагание администрации и педагогов абсолютно разное. И самым проблемным здесь оказывается тот факт, что профессиональное обучение и развитие каждого студента вообще не относится к сфере интересов обеих названных групп. Человеческообразность, к сожалению, не является доминантой современного обучения, и формальные показатели конкурентоспособности вузов и педагогов, мало что имеют общего с результативностью образования. В итоге, страдает качество образования, поддерживаемое исключительно профессионально-одаренными студентами и педагогами-мастерами (не обязательно с большим стажем работы).

Очевидно, необходимо тотальное изменение и развитие организационной культуры, в частности перспективным видится изучение состояния, реальных проблем и мнений субъектов образования каждого университета, их включенное реальное участие в управлении развитием вуза [23]. Главное, чтобы предлагаемые изменения были не формальными, на «поверхностном» уровне, важнее чтобы они затронули глубинные слои и создали консенсус между администрацией вуза и преподавательским составом, а это требует полного пересмотра всех подходов относительно управления кадрами образовательной организации и трансформации стратегии вуза, то есть движение к коллегиальной модели управления.

Заключение. Выявленные задачи управления развитием университета прежде всего предполагают, что в первую очередь нуждаются в изменениях именно управленческие системы, способы и методы управления развитием университета по всем направлениям и процессам. В спектре трендов (экономических, культурных, технологических) особняком стоят университетские тренды. Полагаю, что именно они в большей степени определяют и проблемы управления университетом. Именно неструктурированность взаимодействия акторов университета и их особая роль (например, студента для образования есть и клиент, и «продукт», педагог - ресурс, исполнитель и потребитель и проч.) формирует спектр основных проблем. Четкое позиционирование и формирование зон ответственности каждого из них могло бы стать базисом системных трансформаций и выигрышной позицией каждого

вуза в зависимости от его специфики. Но сделать его по-настоящему эффективным может только изменение внутреннего позиционирования и серьезная работа с кадровым составом во всех аспектах, прежде всего в формировании новой ценностной системы. Этот же аспект должен быть отражен в изменении идентичности университета.

Выстроенная стратегия развития вуза предстает как «обещание, которое должна выполнить культура» (Курт Коффман, цит. по источнику [24]). В свою очередь, организационная культура вполне может по емкому выражению П. Друкера «проглотить стратегию на завтрак» (цит. по источнику [24]). Корпоративную культуру, в большей степени, определяют кадры, которые даже при проведении инновационных исследований неизбежно смещаются в ценностных ориентирах к устаревшим образцам педагогической

деятельности, а администрация также устаревшими способами решает задачи управления. И это, по мнению автора и есть самое большое поле и первостепенная задача для трансформаций университета.

Снижение неопределенности системы (человека, процесса, университета) позволяет противостоять той самой внешней неопределенности, создавая необходимый образованию лифт для опережения. При таком информационном сопровождении образовательного процесса, полагаю, что в контексте движения к экосистемному образованию, университет действительно сможет выступить в роли «держателя» экосистемы, гибко реагируя на внешние вызовы и потребности, обеспечив необходимое разнообразие возможностей и реальное достижение качественного результата всех образовательных форматов обучения.

Литература:

1. Ньюмен Дж.Г. Идея Университета / Дж.Г. Ньюмен; пер. с англ. С.Б. Бенедиктова; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
2. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы / Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3(140). – С. 8-18.
3. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна. – Казань. – 2018. – 414 с.
4. Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации: монография / Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Никулин С.Г., Шархемуллина Р.Р.; под редакцией В.Ш. Масленниковой. – Казань: ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 155 с.
5. Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалеева, А.С. Кац, Е.Ю. Левина, В.Ш. Масленникова, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией Е.Ю. Левиной. – Казань: «ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2020. – 228 с.
6. Словарь русского языка в 4 томах. Т. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma429911.htm?cmd=0&istext=1>
7. Кирилловых А.А. Высшее учебное заведение как субъект административного права: автореферат дис. ... кандидата юридических наук: 12.00.14 / А.А. Кирилловых. – Челябинск, 2013. – 30 с.
8. Исаев Н.В. Университет как субъект рынка образовательных услуг / Н.В. Исаев // Экономика образования. – 2012. – № 1. – С. 81-84.
9. Набиуллин Т.Р. Особенности развития ВУЗа как субъекта предпринимательской деятельности / Т.Р. Набиуллин // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 4-2. – С. 68-73.
10. Малыгина И.В. Университет как субъект международного образовательного пространства / И.В. Малыгина // Культура и образование. – 2008. – № 3. – С. 28-31.
11. Щелкунов М.Д., Николаева Е.М., Фурсова В.В. На пути к международному признанию: Казанский федеральный университет как субъект глобального пространства высшего образования / М.Д. Щелкунов, Е.М. Николаева, В.В. Фурсова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2016. – 130 с.
12. Альтбах Ф., Райсберг Л., Юдкевич М. и др. (ред.). Как платят профессорам: Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / Ф. Альтбах, Л. Райсберг, М. Юдкевич; пер. с англ. Е. Сивак; под науч. ред. М. Юдкевич. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.
13. Шкарулета Е.В. Императив трансформации управления человеческим капиталом в условиях развития нового уклада экономических систем / Е.В. Шкарулета // Организатор производства. – 2018. – № 3(26). – С. 85-92.
14. Щербенок А. Университет как объекта управления [Электронный ресурс] / А. Щербенок. – Режим доступа: <http://ftp-www.bsu.edu.ru/>
15. Копырин А.С. Дистанционные формы образования как инструмент перехода к современной модели бакалавриата / А.С. Копырин // Образовательные технологии и общество. – 2018. – № 3(21). – С. 372-376.

16. Фрумин И., Четов Ю. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования [Электронный ресурс] / И. Фрумин, Ю. Четов // Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности» (Сентябрь, 2017). - Режим доступа: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f30/f30f7b26a9c431f523d437d5d85857b1.pdf>

17. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры / Е.А. Терентьев, С.К. Бекова, Н.Г. Малошенок // Университетское управление: практика и анализ. - 2018. - № 22(5). - С. 54-66.

18. Ореховская Н.А. Элитарность или элитарность университетского образования: каков тренд эпохи глобализации? / Н.А. Ореховская // Казанский педагогический журнал. - 2019. - № 1(132). - С. 200-204.

19. Ерёмченко О.А., Кураков Ф.А. Проблема имитации научной публикационной активности в России и рекомендации по ее искоренению / О.А. Ерёмченко, Ф.А. Кураков // Экономика науки. - 2016. - № 1. - С. 35-45.

20. Соколов М., Титаев К. Провинциальная и туземная наука / М. Соколов, К. Титаев //

Антропологический форум. - 2013. - № 19. - С. 239-275.

21. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров: научно-методическое пособие / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина, Т.М. Трегубова, Л.А. Шибанкова; под научной редакцией В.Е. Козлова, С.В. Хусаиновой. - Казань: "ФГБНУ "Институт педагогики, психологии и социальных проблем", 2019. - 156 с.

22. Катанаев И.И., Лига М.Б., Цикалюк Е.В. Организационная культура вуза: методика исследования / И.И. Катанаев, М.Б. Лига, Е.В. Цикалюк // Вестник Забайкальского государственного университета. - 2012. - № 5. - С. 93-102.

23. Гуськова Н.Д., Ерастова А.В., Чаплюкова О.Б. Развитие организационной культуры вуза как инструмент повышения его конкурентных преимуществ / Н.Д. Гуськова, А.В. Ерастова, О.Б. Чаплюкова // Университетское управление: практика и анализ. - 2019. - № 23(1-2). - С. 131-140.

24. Логан Д., Кинг Дж., Фишер-Райт Х. Лидер и племя. Пять уровней корпоративной культуры / Д. Логан, Дж. Кинг, Х. Фишер-Райт; пер. с англ. к.ф.н. С. Кировой; под ред. Т. Ядгарова. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 304 с.

References:

1. Newman J.G. The Idea of the University / J.G. Newman; trans. from the English of S.B. Benediktov; under the general ed. of M.A. Gusakovskiy. - Minsk: BSU, 2006. - 208 p.

2. Levina E.Yu., Mukhametzyanova L.Yu. The development of a person of knowledge in the perspective of a cognitive paradigm / E.Yu. Levina, L.Yu. Mukhametzyanova // Kazan Pedagogical Journal. - 2020. - № 3(140). - P. 8-18.

3. Levina E.Yu. The management system for the development of higher education based on the information and cognitive approach: dis. ... Doctor of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Levina Elena Yuryevna. - Kazan. - 2018. - 414 p.

4. Cognitive modeling in the higher education system in the conditions of digitalization: monograph / Gilmeeva R.H., Kamaleeva A.R., Levina E.Yu., Maslennikova V.Sh., Mukhametzyanova L.Yu., Nikulin S.G., Sharkhemullina R.R.; edited by V.Sh. Maslennikova. - Kazan: FGBNU "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2019. - 155 p.

5. Cognitive pedagogy: an educational and methodological manual / R.H. Gilmeeva, A.R. Kamaleeva, A.S. Katz, E.Yu. Levina, V.Sh. Maslennikova, L.Yu. Mukhametzyanova, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of E.Yu. Levina. - Kazan: "FGBNU" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2020. - 228 p.

6. Dictionary of the Russian language in 4 volumes. Vol. 4 [Electronic resource]. - Access mode: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/18/ma429911.htm?cmd=0&istext=1>

7. Kirillov A.A. Higher educational institution as a subject of administrative law: abstract of the dissertation of the candidate of legal Sciences: 12.00.14 / A.A. Kirillov. - Chelyabinsk, 2013. - 30 p.

8. Isaev N.V. University as a subject of the educational services market / N.V. Isaev // Economics of education. - 2012. - № 1. - Pp. 81-84.

9. Nabiullin T.R. Features of the development of the university as a business entity / T.R. Nabiullin // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. - 2013. - № 4-2. - Pp. 68-73.

10. Malygina I.V. University as a subject of the international educational space / I.V. Malygina // Culture and education. - 2008. - № 3. - Pp. 28-31.

11. Shchelkunov M.D., Nikolaeva E.M., Fursova V.V. On the way to international recognition: Kazan Federal University as a subject of the global higher education space / M.D. Shchelkunov, E.M. Nikolaeva, V.V. Fursova. - Kazan: Kazan University Publishing House, 2016. - 130 p.

12. Altbach F., Raisberg L., Yudkevich M., etc. (ed.). How professors are paid: A global comparison of Remuneration Systems and Contracts / translated from the English by E. Sivak; under the scientific editorship of M. Yudkevich. Moscow: HSE Publishing House, 2012.

13. Shkarupeta E.V. Imperative of transformation of human capital management in the conditions of development of a new way of economic systems / Shkarupeta E.V. // Organizer of production. - 2018. - № 3(26). - P. 85-92.

14. Shcherbenok A. The university as an object of management [Electronic resource] / A. Shcherbenok. - Access mode: <http://ftp-www.bsu.edu.ru/>

15. Kopyrin A.S. Distance forms of education as a tool of transition to the modern model of bachelor's degree / A.S. Kopyrin // Educational technologies and society. – 2018. – № 3(21). – Pp. 372-376.

16. Frumin I., Chechet Yu. Competencies of the 21st century in the national standards of school education [Electronic resource] / I. Frumin, Yu. Chechet // Analytical review within the framework of the project for the preparation of the international report "Key competencies and new literacy: from declarations to reality" (September, 2017). – Access mode: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f30/f30f7b26a9c431f523d437d5d85857b1.pdf>

17. Terentyev E.A., Bekova S.K., Maloshonok N.G. The crisis of the Russian postgraduate school / E.A. Terentyev, S.K. Bekova, N.G. Maloshonok // University management: practice and analysis. – 2018. – № 22(5). – Pp. 54-66.

18. Orekhovskaya N.A. Egalitarianism elitism of University education: what is the trend of the globalization era? / N.A. Orekhovskaya // Kazan pedagogical journal. – 2019. – № 1(132). – S. 200-204.

19. Eremchenko O.A., Kurakov F.A. Problem of simulation research publication activity in Russia and the recommendations for its eradication / O.A. Eremchenko, F.A. Kurakov // Economics of science. – 2016. – № 1. – Pp. 35-45.

20. Sokolov M., Titaev K. Provincial and native science / M. Sokolov, K. Titaev // Anthropological Forum. – 2013. – № 19. – Pp. 239-275.

21. Scientific and methodological support of professional growth of a teacher in training: a scientific and methodological manual / R.H. Gilmeeva, E.Y. Levina, T.M. Tregubova, L.A. Shibankova; under the scientific editorship of V.E. Kozlov, S.V. Khusainova. – Kazan: "FGBNU" Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", 2019. – 156 p.

22. Katanaev I.I., Liga M.B., Tsikalyuk E.V. Organizational culture of the university: research methodology / I.I. Katanaev, M.B. Liga, E.V. Tsikalyuk // Bulletin of the Trans-Baikal State University. – 2012. – № 5. – Pp. 93-102.

23. Guskova N.D., Erastova A.V., Chaplyukova O.B. Development of the organizational culture of the university as a tool for increasing its competitive advantages / N.D. Guskova, A.V. Erastova, O.B. Chaplyukova // University management: practice and analysis. – 2019. – № 23(1-2). – Pp. 131-140.

24. Logan D., King J., Fisher-Wright H. The leader and the tribe. Five levels of corporate culture / D. Logan, J. King, H. Fisher-Wright; translated from the English by k.f.n. S. Kirova; edited by T. Yadgarov. – M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2017. – 304 p.

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Сведения об авторе:

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, заведующий лаборатории «Когнитивная педагогика и цифровизация образования» ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», главный редактор научно-периодического издания «Казанский педагогический журнал», e-mail: frau.levina2010@yandex.ru