

УДК 057.87:2-756 + 303.1

КАЧЕСТВО И ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОЦЕНКЕ И ВОСПРИЯТИИ РОССИЙСКОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

© 2015 г. А. К. Дегтярев

Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ)

Проанализированы позиции российской учащейся молодежи в восприятии качества и доступности высшего образования, которые характеризуются пониманием качества образования как отдаленной цели или присущей только элитному образованию. Доступность образования интерпретируется в рамках «получения диплома» и расширения возможностей в самореализации вне вуза. Обосновано на основе результатов социологических исследований, что необходимо изменение ценностных установок учащейся молодежи к высшему образованию и выявлена зависимость повышения конкурентоспособности отечественного высшего образования от введения фильтров на пути профессиональной социализации студенчества, ориентированных на осмысление качества образования как актуального в реальных образовательных стратегиях учащейся молодежи.

Ключевые слова: учащаяся молодежь; потребительское поведение; социально-инвестиционное поведение; качество высшего образования; доступность высшего образования.

Author analyzed the Russian students' standpoint from which they appreciate the quality and accessibility of higher education. It's characterized by understanding the quality of education as a distant goal or the unique feature of the "elite level" education. Access to education is interpreted in the framework of the "graduation" and the empowerment of self-realization outside the university. The conclusions are made on the basis of the results of sociological research that requires to change the attitudes of students to higher education and revealed the dependence of improving the competitiveness of higher education by introducing "filters" on the way of professional socialization of the students, focused on understanding the quality of education as of actual for the students' real educational strategies.

Key words: students; consumer behavior; social investment behavior; the quality of higher education; access to higher education.

Для российского общества характерна традиция ценности высшего образования, что выявляется на уровне количественных показателей, обусловленных ростом студенчества вузов, и качественного измерения связанного с тем, что общество, в целом, позитивно воспринимает обладателей диплома о высшем образовании. При этом не следует идеализировать ситуацию, так как отношение к высшему образованию изменилось и часто отождествляется с девальвацией его значимости, поскольку доступность высшего образования воспринимается как исчезнове-

ние «дефицитности», что определяет социальную престижность обладателей диплома. Также, когда речь заходит о развитии российского образования в публичном дискурсе, ясна позиция скептиков, уверяющих, что высшее образование в России переживает кризис.

Эта проблема весьма значима в использовании интеллектуального потенциала общества, так как привлекательность образования для молодежи и устремления в этой сфере, реальная доступность образования для выходцев из разных социальных групп пре-

допределяют интеллектуальный «задел» общества, а численность и качество квалифицированных работников являются во многом решающими и с точки зрения социокультурной модернизации российского общества, и укладываются в тренды мирового развития [3, с. 15]. Можно отметить, что ориентиры на качество и доступность формулируются как критерии прогресса, повышения конкурентоспособности и престижа российской образовательной системы, с этим связывается и формирование стратегий образовательной политики государства.

Между тем, определить перспективы высшего образования в России вряд ли возможно вне соотнесения с позициями акторов образования, российской молодежью. Речь идет о том, что развитие образования обусловлено как институциональными изменениями, так и схемами восприятия молодежи, ее коллективным опытом в образовательной сфере, тем, что определяется когнитивными, профессиональными и культурными интересами. Актуальность представленной тематики выявляется в том, что основной исследовательский массив направлен на оценку моделей образовательной политики, на определение критериев эффективности деятельности вузов и позиция потребителей или акторов образования остается за рамками исследуемых явлений, что трудно охарактеризовать, так как нарушается обратная коммуникация.

Отмечая, что повышение качества образовательных услуг является стратегической составляющей образовательной политики государства, актуализируются критерий повышения доступности высшего образования, которое бы соответствовало требованиям инновационного развития экономики, потребностям общества и каждого гражданина [1, с. 219]. Однако следует подчеркнуть, что для обоснования связи качества и доступности высшего образования выявление позиций молодежи, того, что понимается и осмысливается как качество и доступность в массовом сознании, представляется логично вытекающим из приоритетов образовательной политики. Дело в том, что качество образования предполагает повышение селекции, отбора «достойных», доступность может вступать в противоречие с установкой на качество, поскольку ассоци-

ируется со смягчением фильтров образования, расширением образовательных услуг, которое может сопровождаться понижением качества образования и, в конечном счете, углублением разрыва между качественным и массовым образованием.

В рамках нагрузки, которую до сих пор берет на себя государство, вероятен риск «неэффективных» затрат, поскольку погоня за показателями роста или удержания численности студентов имеет последствиями во-первых, ослабление критериев профессиональной номинации, оценки знаний, во-вторых, нацеленность на получение диплома о высшем образовании перевешивает доводы в пользу формирования профессионального потенциала и трудоустройства по базовой специальности. Такой вывод можно сделать на основании того, что сама смена профиля специальности после окончания вуза, определяется не только нестабильностью запросов рыночной экономики, но обусловлена и тем, что будущие студенты нацелены на высшее образование как таковое и не формулируют свой профессиональный выбор в качестве основного. Социологические данные свидетельствуют о том, что определяющим в высшем образовании выступает гуманитарный профиль (36,1%), в то время как инженерное (техническое) образование привлекает 21,1% выпускников средних школ [1, с. 227].

Данный тренд держится уже на протяжении последнего десятилетия и является косвенным доказательством того, что восприятие и оценка высшего образования измеряется логикой «минимизации» усилий: гуманитарное образование имеет привлекательность в том, что выступает для будущих студентов образованием с возможностью перемены профессии и, как следствие, не связано с дисциплиной образовательного процесса, со сложностью осваиваемых знаний, и, что не менее важно, не обременяет «избыточными» знаниями в контексте узкой специализации. По этому поводу можно сказать, что хотя интерес к профессии декларирует 52,2% опрошенных выпускников в качестве доминирующего, а перспективность занимает второе место со значительным отрывом (17,6%) [1, с. 228], не проявляется ли в этом когнитивный диссонанс, разрыв между тем,

как позиционируют свое отношение к высшему образованию будущие студенты, и как реально оцениваются образовательные шансы?

Характеризуя образовательные пути российской молодежи можно отметить, что преимущество ресурса высшего образования определяется тем, что «школьники» с высшим образованием полагают возможность достижения более высоких позиций в профессиональной карьере, по сравнению с теми, кто ориентирован на «эсуз» (среднее техническое образование) [4, с. 71]. В этом, безусловно, сказывается «воображаемая» более высокая конкурентоспособность, соображения о том, что среднее техническое образование не значимо само по себе и не следует затрачивать время и усилия, если предоставляется возможность обрести статус студента вуза. Другой значимый момент заключается в том, что обретаемые студентами позиции нацелены на социальную легитимацию, применение диплома о высшем образовании в борьбе за более престижные места в системе трудоустройства.

Весьма симптоматичен тот факт, что если высшее образование определяется как качественное и имеющее более высокую конкурентоспособность по отношению к средне-техническому образованию, среди студентов вузов ценность этого положения проявляется слабо. Очевидно, что высшее образование понимается на уровне свидетельства успешности, или, по крайней мере, отсутствия социального «лузерства» в стартовой социальной карьере. Однако в образовательном цикле молодежь ощущает неравенство обретаемого образования, указывая на достаточно расплывчатый и удобный в силу этого признак качественного и некачественного образования. Критериями разделения являются разделение на престижные и непрестижные, столичные и провинциальные вузы. Такая дифференциация отражает коллективный опыт, не предполагая анализ действительных достоинств и недостатков обучения в конкретном вузе. В нынешних условиях образовательный выбор определяется не столько интеллектуальным и культурным капиталом будущего студента, сколь оценка образовательных шансов связана с возможностями территориальной мобильности, перемены ме-

ста жительства ради учебы, уровнем затрат, связанных с процессом обучения, возможностями адаптации в вузе.

Качество высшего образования выстраивается в иерархии предпочтений молодежи по престижу, «бренду» вуза, и с другой стороны, не менее значимой является перспектива трудоустройства. История вуза, кадровый потенциал, инновационные профессии если и принимаются во внимание, то, по крайней мере, не являются доминирующими в оценке качества образования. Очевидно, что для российской молодежи качество высшего образования определяется ориентацией на получение диплома о высшем образовании. Это подтверждается тем, что с качеством часто ассоциируются высокие финансовые и когнитивные затраты, что качественное образование не является доступным для выходцев из низкоресурсных социальных групп. Осознание дифференциации высшего образования по социально-статусным показателям переводится на «язык» восприятия оценки качества высшего образования, степенью его доступности/недоступности.

Иначе говоря, для молодежи качественное образование фиксирует «социальную возгонку», не связано с критерием объективности осваиваемых знаний. Можно сделать вывод о том, что восприятие качества высшего образования зависит от социального самочувствия, от того, какие перспективы мыслятся актором образовательного процесса в ближайшем будущем: естественно влияет развитость вузовской инфраструктуры, предложения различных видов образовательных услуг, но, наиболее часто, качество высшего образования оценивается по градации «династического» (семейного) фактора. Результаты исследования равенства шансов при поступлении в вуз свидетельствуют о том, что с качеством образования коррелирует высокий социальный статус (выходцы из семей, где статус отца — административный руководитель или бизнесмен, составляют 34,1% состава «элитных» вузов) [1, с. 345]. Можно предположить, что оценка качества высшего образования основывается на социальных различиях. В то же время, культурный капитал актуализируется в контексте соотношения качества образования с интеллигентностью.

Если применять этот, достаточно амбива-

лентный в нынешних условиях критерий, то к интеллигенции относятся 56,1% студентов [1, с. 345], однако, российские исследователи фиксируют кризис «старой интеллигенции», ее «низкую ликвидность», что выражается в несоответствии экономического статуса и символического капитала [6, с. 45]. Подобная интерпретация определяет качество высшего образования связанным преимущественно с экономическим статусом, с тем, что «элитный» вуз ориентирован не столько на интеллигентность, в большей степени действует профессиональный и карьерный прагматизм. Таким образом, наблюдается двойственный эффект снятия качества образования как критерия интеллигентности и перевод в оценку перспектив «хорошо оплачиваемого интеллектуализма».

Доступность образования в восприятии молодежи формулируется как альтернатива качеству: если поступление в вуз не содержит социально-статусных ограничений, то это связывается с массовым образованием, ориентированным на низкую социальную ресурсность, на высокую вероятность перемены профессии и скромные шансы трудоустройства после завершения учебы. Разумеется, в этом утверждении содержится доля схематизма, но, как показывают результаты социологических исследований, если на уровне государственной политики доступность образования определяется расширением доступа к качественному образованию, в массовом восприятии молодежи доступность практически исключает качество.

Имеется в виду, что статус образовательного учреждения зависит от условий «входа», что образование не определяется в качестве социальной инвестиции, стимулирующей «откладывание» части потребления на будущее и самоограничение ради достижения цели стать высокопрофессиональным специалистом [4, с. 19]. Доминируют потребительские установки, измеряемые затратами на образовательные услуги. Отсюда, доступность вступает в «конфликт» с качеством, так как качество образования, связанное с высоким социально-статусным положением интерпретируется потребителем, но для выходцев из низкоресурсных групп является социально-инвестиционным.

Данная схема восприятия приводит к то-

му, что, декларируя желательность качественного образования, молодежь формирует образовательный выбор на уровне доступности: социальная депривация в образовательном пространстве нейтрализуется, поскольку, во-первых, студент из низкоресурсной группы находится среди «своих», во-вторых, в том, что социальные различия нивелируются ощущением равенства на уровне потребительского поведения. Социально-инвестиционный образовательный выбор предполагает либо переход в элитный вуз, либо связан с тем, чтобы использовать дополнительные образовательные услуги для того, чтобы нарастить социальный ресурс в условиях доминирования «усредненных» приоритетов среди большинства учащейся молодежи. Очевидно, что выдвигаемые претензии по поводу качества высшего образования содержат латентный смысл, определяемый переносом ответственности с собственного образовательного выбора, конечно основанного на оценке образовательных шансов, на негативные для низкоресурсных социальных групп последствия дифференциации вузов на элитные и массовые.

Таким образом, нейтрализуется эффект образовательного неравенства, но для позиций молодежи по отношению к образованию возникают негативные коннотации. Во-первых, высшее образование не рассматривается как основной социальный лифт и оценки качества образования не определяются стремлением стать высококлассным специалистом. Во-вторых, качество «расходится» с доступностью, так как доступность воспринимается «достижимой», по сравнению с социальными барьерами в контексте качества высшего образования. Этот фактор выявили российские исследователи в рамках определения перспектив модернизации российского высшего образования. Говоря о привлекательности образования для молодежи, реальной доступности образования для выходцев из разных социальных групп, отмечается, что в сфере образования осознается молодежью невозможность достичь желаемого статуса, намеченного жизненного стандарта, заниматься любимой профессиональной деятельностью [5, с. 168]. Это обстоятельство вызывает пролонгированный эффект, связанный с тем, что доступность образования, как достижимая

цель, вызывает чувство готовности к перемене профессии и расставания с траекторией, заложенной в вузовском пространстве.

Доступность образования ассоциируется и с низкой вероятностью «отсева», то есть для молодежи приоритетным становится получение пусть и образования невысокого качества, но с высокой степенью гарантированности завершения учебы в вузе. Следует подчеркнуть, что при этом возникает парадокс утраты ценности образования, хотя высшее образование и остается высоким по критерию социальной привлекательности, для молодежи расширяется «зона безразличия» к реальным образовательным результатам. Такая позиция стимулирует молодежь к выстраиванию параллельной социальной карьеры: вторичная занятость российского студенчества объясняется не только затратами на образовательные услуги и стремлением к самостоятельности, не меньшую роль играет то, что образовательный процесс не рассматривается как интересный для социального становления личности, ее самореализации. Статус студента воспринимается как фоновый в рамках параллельной социальной карьеры: в большей степени вторичная занятость носит нерегулярный характер и часто связана с «подработкой», однако, если образовательный процесс ассоциируется с недостаточностью качества, возрастает стремление вне образовательного процесса подготовить «запасной вариант» трудоустройства, быть уверенным в ближайшем будущем. Несоответствие между будущей профессией и реальной занятостью воспринимается «естественным», так как доступность высшего образования означает возможности иметь «свободное время» для роста вариантов жизненной карьеры.

Можно предположить, что перевод доступности образования в прагматику приводит к тому, что молодежь оценивает ситуацию в высшем образовании, хотя и неопределенной в контексте профессиональной карьеры, удовлетворительной по возможности самостоятельно выбирать работу. 25% выпускников вузов трудоустраиваются сами [1, с. 256], что свидетельствует о приумножении аргументов в пользу выбора параллельной социальной карьеры во время учебы в вузе: в контексте незаметной деятельности

служб занятости молодежь ориентируется на расширение шансов трудоустройства, эта позиция совпадает с логикой «доступности» образования, поскольку молодые люди считают, что степень доступности образования определяется тем, что для государства высшее образование выполняет иную латентную функцию, по сравнению с официальной, связанной с профессиональной подготовкой.

Образование в вузе в восприятии молодежи определяется тем, что государство сохраняет распределительную систему, не ориентируясь на смягчение социальных неравенств, предоставляет формальное равенство в получении высшего образования. Но реальным последствием является воспроизводство и усиление социальных различий, так как выпускники «массовых» вузов проигрывают получившим качественное образование в стартовых условиях. Ценность доступности в схеме восприятия молодежи формулируется на основе «ухода» государства от ответственности за трудоустройство и предоставление выпускникам вуза самим выбирать профессиональную карьеру. Таким образом, качество высшего образования воспринимается как идеал, который трудно осуществим в условиях дифференциации образовательных шансов и его реализация могла бы повлечь риски для молодежи с установками на доступное «легкое» образование. Характерно, что только 7% выпускников избирают научно-исследовательскую или педагогическую карьеру: доступность образования часто означает «быстрое» завершение учебы и не определяется установкой на повышение образовательной и профессиональной квалификации.

И. Н. Иванова, анализируя когнитивные позиции учащейся молодежи, выявила, что наиболее не хватает 46,2% респондентов «знаний» в области деловых отношений, социального общения [2, с. 189]. Это свидетельствует о том, что студенты реализуют установку на перемену профессии, для них значимым становится образование как возможность обрести деловитость, вполне возмещающую дефицит или недостаток специальных знаний.

Следует подчеркнуть, что качество высшего образования становится «заложником» ориентации учащейся молодежи на получение диплома, доступность понимается как

возможность обойти сложности профессиональной социализации, что усиливает неопределенность жизненных перспектив. Отмечая это обстоятельство, Д. Л. Константиновский выделяет «невидимые» барьеры в получении качественного образования с точки зрения актуализации потенциала мобильности [3, с. 102]. Признавая значимость социальных, территориальных барьеров становится очевидной безальтернативность реформирования ценностных и деятельностно-мотивационных установок учащейся молодежи на получение образования. Дело в том, что соглашаясь с приоритетностью качественного образования и рассматривая такое образование социальным лифтом, учащаяся молодежь отдает предпочтение доступности высшего образования, понимая под этим потребительское отношение к образованию, следование инструментальным целям, при которых теряется фундаментальный, профессионально-социализационный и социально-ориентационный смыслы образовательной деятельности.

Между тем, проблема состоит далеко не только в том, что учащаяся молодежь не воспринимает качество образования как достижимую цель. Ситуативная настроенность на образовательный процесс, так же как и инструментальный активизм, что находит подтверждение во вторичной занятости, «радикально» изменяют образовательный ландшафт. Учащаяся молодежь с трудом воспринимает мысль о том, что только качественное образование содержит возможность конкурентоспособности на российском и мировом рынке. Вернее, это признается декларативно и выражается в скепсисе по поводу профессиональной карьеры, однако, более влиятельной является позиция, согласно которой доступность образования «уравнивает всех». Если стремиться к повышению социальной ресурсности, то следует обретать «жизненные» адаптивные навыки, во многом расходящиеся с системой профессиональных знаний.

Несмотря на то, что в молодежной среде могут существовать различные ценности и мировоззренческие установки, молодежь объединяет понимание высшего образования как стартовой площадки вступления во взрослую жизнь по критерию социальной номи-

нации. Иными словами, высшее образование необходимо для удостоверения по диплому и, следовательно, в образовательном процессе целесообразным является занятие прагматической позиции. Если акторы высшего образования не проявляют интерес к освоению возможностей, предоставляемых в процессе обучения, то речь идет о том, что с высшим образованием не связываются достижения относительно высоких позиций в обществе, либо мотивация есть, но в образовании не видится путь к достижению таких позиций. Что касается обретения специальности, то практически для половины студентов первого курса школа не предоставляла достаточно возможностей, чтобы выбрать будущую специальность [1, с. 236]. Таким образом, наблюдается трансфер ответственности за образовательный выбор молодежи: в этом утверждении есть только «доля» истины, поскольку, ориентируясь на доступность образования вне оценки качества, студенты создают «самоловушку» потребительства. Действуя по логике целесообразности, не включаются механизмы «отложенного будущего», то есть не калькулируется, не осмысливается сценарий профессиональной социализации, основным и постоянным является «уход» от трудностей обучения, возможных самоограничений и напряженных усилий, связанных с освоением образовательных программ.

Вопреки расхожему мнению, что в российских вузах студенчество получает знания отстающие от запроса рыночной экономики и не формируются необходимые для успешной карьеры выпускника высшей школы профессиональные компетентности, отношения учащейся молодежи к качеству и доступности высшего образования вносит коррективы в, казалось бы, бесспорные оценки. Речь идет о том, что в условиях дистанционности от качественного образования и восприятия доступности образования как расширения возможностей для достижений вне образования, проблематично ожидать перевода государственных образовательных программ в режим эффективной реализации. Учащаяся молодежь в российских вузах, хотя и формально занимает социально-транзитивный статус, зависит от учебных и административных структур, может выстраивать стратегию «невидимого» сопротивления вводимым с це-

лю повышения ответственности в образовательном процессе переменам.

Разумеется, нельзя говорить о том, что молодежь не готова к «ужесточению» требований образовательного процесса, так же как и возложению на студента большей самостоятельности за выполнение учебных программ. В то же время, очевиден крен в позициях учащейся молодежи, который можно охарактеризовать как синдром образовательного безразличия: номинальное исполнение предписанных норм обучения и контроля занятий только усугубляет ситуацию неопределенности образовательного и профессионального выбора со стороны студента. Надежда на то, что ситуация исправится благодаря обретению профессионального опыта или переобучению является эфемерной, поскольку в российской экономике возможность охвата выпускников различными формами корпоративной образовательной и профессиональной подготовки нацелены на 30–40% молодых специалистов [1, с. 241]. Явным образом, предпочтения доступности образования, ориентированной на «малозатратность» и активность вне системы образования, имеет последствием, несмотря на желание повысить компетентность (40%) [5, с. 138], профессиональную дезадаптацию. Это выражается в том, что выпускник вуза, не обретший навыков самостоятельного обучения и самостоятельной подготовки, ориентируется на повторение привычных стратегий (досуговых или лоялистских, связанных с подчинением решению руководства).

Таким образом, качество и доступность высшего образования, определяемые логикой повышения конкурентоспособности отечественной высшей школы, встречают барьеры «восприятия и оценки» учащейся молодежи, для которой собственно и предназначены усилия по повышению инновационного потенциала высшей школы. Не отрицая существование «ядра» учащейся молодежи, способной проявить достаточный уровень самоорганизации и самомобилизации для участия в практиках совершенствования образовательного процесса, следует подчеркнуть, что сформировалась и альтернативная позиция бездействия и безразличия. Образовательный выбор, связанный с доступностью образова-

ния, диктуется прагматическими соображениями, рассматривает высшее образование в потребительском, а не в социально-инвестиционном контексте. Отсюда, изменения в системе высшего образования, противоречащие инструментальному активизму, инициируют эффект отторжения. Потребительская мотивация исключает возможность обсуждения проблем образования, так же как и проблем развития конкретного вуза, относя это целиком к компетенции руководства.

В этом проявляется формальный лоялизм, который хотя и создает ситуацию видимой стабильности, в реальности приводит к тому, что системные изменения становятся паллиативными, качество высшего образования интерпретируется в «оборонительном» контексте: формальное отношение к образованию определяется тем, что вуз не в состоянии дать ничего кроме диплома. Резюмируя вышесказанное можно говорить во-первых, о том, что переход учащейся молодежи от потребительской к социально-инвестиционной модели получения высшего образования хотя и сложен, но необходим. Во-вторых, учащаяся молодежь для повышения уверенности в будущем, для оптимистической оценки жизненных и профессиональных перспектив, практически сталкивается с безальтернативностью принятия формулы «отложенного будущего».

Литература

1. Гориков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. — М., 2010.
2. Иванова И. Н. Потребление образовательных услуг. — Саратов, 2004.
3. Константиновский Д., Вахитайн В., Куракин Д., Рощина Я. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. — М., 2006.
4. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Д. А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. — М., 2014.
5. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. — М., 2010.
6. Новая и старая интеллигенция: общее и особенное. — М., 2012.



Александр Константинович Дегтярёв — доктор философских наук, профессор кафедры «Социология и психология» ЮРГТУ (НПИ), автор исследований в области социальной философии, экономической социологии, социальных институтов и процессов.

Aleksandr Konstantinovich Degtyaryov — Ph.D., Doctor of Philosophy, professor at The Southern Russian State Polytechnical University (Novocherkassk Polytechnic Institute) Sociology and Psychology department. Author of numerous works in the field of social philosophy, economic sociology, studying social institutes and processes.

346428, г. Новочеркасск, ул. Просвещения, 132
132 Prosveshcheniya st., 346428, Novocherkassk, Rostov reg., Russia
Тел.: +7 (8635) 25-54-20; e-mail: socis_srstu@mail.ru