

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

## **Вопросы образования/Educational Studies Moscow №3, 2017**

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

**ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ФС77-68125 от 27 декабря 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

**Главный редактор** Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

### **Редакционная коллегия**

И. Д. Фрумин (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

Е. Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

В. А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)

А. И. Подольский (МГУ им. М. В. Ломоносова)

А. М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)

А. П. Тряпицына (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

### **Редакционный совет**

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

А. Г. Асмолов (МГУ им. М. В. Ломоносова)

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Згага (Люблянский университет, Словения)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)

О. Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

В. М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)

С. Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

### **Редакция**

Отв. секретарь Ю. Ф. Белавина, лит. редактор Т. А. Гудкова,

корректор Е. Е. Андреева, верстка С. Д. Зиновьев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

# Содержание № 3, 2017

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### **Саймон Марджинсон**

Общественные блага, производимые в высших учебных заведениях России (пер. с англ. Е. Шадриной) . . . . . 8

### **Е. Г. Чернова, Т. Д. Ахобадзе, А. С. Малова, А. А. Салтан**

Модели финансирования высшего образования и эффективность деятельности университетов. *Эмпирическое исследование европейского опыта и отечественная практика* . . . . . 37

### **А. Р. Бессуднов, Д. Ю. Куракин, В. М. Малик**

Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании. . . . . 83

## ПРАКТИКА

### **Ф. А. Казин, Стивен Хаген, А. Г. Причисленко, А. Н. Зленко**

Обучение предпринимательству с использованием инструментов позитивной психологии и социального проектирования (пер. с англ. Л. Трониной). . . . . 110

### **И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина**

Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты . . . . . 132

## СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### **Г. А. Чередниченко**

Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню . . . . . 152

### **Д. А. Александров, В. А. Иванюшина, Д. Л. Симановский**

Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер . . . . . 183

ДИСКУССИЯ

**Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков**

Дискуссия «Какое будущее ждет университеты»

Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г. . . . . . 202

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

**Л. Л. Любимов**

Книга, в которой нуждается каждая школа

*Рецензия на книгу: А. А. Леонтьев. Педагогика здравого  
смысла. Избранные работы по философии образования  
и педагогической психологии . . . . .*

232

**Г. Ч. Гусейнов**

Ловушки на пути совершенствования человека

*Рецензия на книгу: Дэвид К. Коэн. Ловушки*

*преподавания . . . . .* 240

РАЗМЫШЛЕНИЯ О...

**А. Ю. Чепуренко**

Как и зачем обучать студентов предпринимательству:

poleмические заметки . . . . . 248

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow  
No 3, 2017**

established in 2004, is an academic journal published quarterly by the Higher School of Economics (HSE)

**ISSN 1814-9545 (Print)**

**ISSN 2412-4354 (Online)**

**The mission of the journal** is to provide a medium for professional discussion on a wide range of educational issues. The journal publishes original research and perceptive essays from Russian and foreign experts on education, development and policy. "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" strives for a multidisciplinary approach, covering traditional pedagogy as well as the sociology, economics and philosophy of education.

Conceptually, the journal consists of several parts:

- Theoretical materials and empirical research aimed at developing new approaches to understanding the functioning and development of education in modern society
- Papers on current projects, practical developments and policy debates in the field of education, written for professionals and the wider public
- Statistical data and case studies published as "information for reflection" with minimal accompanying text
- Information about and analysis of the latest pedagogical projects
- Reviews of articles published in international journals

**Target audience:** Leading Russian universities, government bodies responsible for education, councils from federal and regional legislatures, institutions engaged in education research, public organizations and foundations with an interest in education.

All papers submitted for publication in the "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

"Rospechat" Agency—82950

"Pressa Rossii" Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya St., Moscow, Russia 101000

Tel: +7 (495) 772 95 90 \*22 037, \*22 038

E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)

Homepage: <http://vo.hse.ru/en/>

National Research University Higher School of Economics

## **Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow**

### **Yaroslav Kuzminov**

Editor-in-Chief, Rector, HSE, Russian Federation

### **Editorial Council**

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

Sergey Filonovich, Graduate School of Management, HSE, Russian Federation

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

Oleg Lebedev, Moscow School of Social and Economic Sciences, Russian Federation

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

Simon Marginson, Institute of Education, University of London, Great Britain

Igor Remorenko, Moscow City Teachers' Training University, Russian Federation

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

### **Editorial Board**

Isak Froumin, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Elena Penskaya, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

### **Editorial Staff**

Executive Editor Y. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

# Table of contents

## No 3, 2017

### THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

**Simon Marginson**

The Public Good Created by Higher Education  
Institutions in Russia . . . . . 8

**Elena Chernova, Tite Akhobadze,  
Aleksandra Malova, Andrey Saltan**

Higher Education Funding Models and Institutional  
Effectiveness: *Empirical Research of European Experience  
and Russian Trends* . . . . . 37

**Alexey Bessudnov, Dmitry Kurakin, Valeriya Malik**

The Myth about Universal Higher Education:  
Russia in the International Context . . . . . 83

### PRACTICE

**Filipp Kazin, Stephen Hagen,  
Anastasiya Prichislenko, Andrey Zlenko**

Developing the Entrepreneurial University through Positive  
Psychology and Social Enterprise . . . . . 110

**Irina Abramova, Elena Shishmolina**

Modeling a Foreign-Language Environment When Teaching  
Non-Linguistic Students: Preliminary Results . . . . . 132

### EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

**Galina Cherednichenko**

Russian Youth in the Education System:  
From Stage to Stage . . . . . 152

**Daniil Alexandrov, Valeria Ivaniushina,  
Dmitry Simanovsky**

Online Educational Resources  
for Schoolchildren and the Digital Divide . . . . . 183

DISCUSSION

**Yaroslav Kuzminov, Dmitry Peskov**

Discussion "What Tomorrow Holds for Universities"

*Moscow, HSE, July 14, 2017* . . . . . 202

BOOK REVIEWS AND SURVEY ARTICLES

**Lev Lyubimov**

The Book that Every School Needs

*Review of the Russian Edition of the Book: Leontiev A. Pedagogy of Common Sense. Selected Works on Philosophy of Education and Educational Psychology* . . . . .

232

**Gasán Guseynov**

How to Avoid Predicaments in Human Improvement

*Review of the Russian Edition of the Book: Cohen D. K. Teaching and Its Predicaments* . . . . .

240

REFLECTIONS ON...

**Alexander Chepurenko**

How and Why Entrepreneurship Should Be Taught to

Students: Polemical Notes . . . . . 248

# Общественные блага, производимые в высших учебных заведениях России

**Саймон Марджинсон**

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2017 г.

Marginson S.  
The Public Good  
Created by Higher  
Education Insti-  
tutions in Russia  
(пер. с англ. Е. Ша-  
дриной, науч. ред.  
А. Ю. Смоленцева).  
Данная статья явля-  
ется редакцией до-  
клада, представлен-  
ного на VII междуна-  
родной конференции  
РАИВО «Современ-  
ный университет ме-  
жду глобальными вы-  
зовами и локальными  
задачами», органи-  
зованной Националь-  
ным исследователь-  
ским университе-  
том «Высшая школа  
экономики» (Мо-  
сква, 20–22 октября  
2016 г.). Анна Смо-  
ленцева, Елизавета  
Рылова, Нелли Пав-  
лова и Исаак Фрумин  
оказали неоценимую  
помощь в проведе-  
нии опросов, описан-  
ных во второй части  
статьи. Автор также  
выражает благодар-  
ность Вере Арбиевой.

**Саймон Марджинсон**

(Simon Marginson) — профессор ме-  
ждународного высшего образования  
Института образования Лондонского  
университета. Адрес: 20 Bedford Way,  
London WC1H 0AL, United Kingdom.  
E-mail: s.marginson@ioe.ac.uk

**Аннотация.** Разделение на обще-  
ственное и частное является осно-  
вополагающим для понимания струк-  
туры системы высшего образования  
в той или иной стране, однако консен-  
сус в отношении содержания понятия  
«общественное» до сих пор не сфор-  
мирован. Широко используются два  
разных значения этого термина. Эко-  
номическая теория отделяет неры-  
ночные (общественные) блага, ко-  
торые не могут производиться для  
получения прибыли, от благ, произ-  
веденных на рынке (частные блага).  
Такое определение дает основу для  
расчета минимально необходимых об-  
щественных расходов, но не учитыва-  
ет в достаточной степени коллектив-  
ные блага. В политической теории под  
общественным часто понимается при-  
надлежащее государству и/или кон-  
тролируемое им. Это определение  
более содержательное, чем экономи-  
ческое, оно учитывает действующие  
нормы и правила, однако ему не хва-  
тает четких границ. Мы объединяем  
эти два подхода, разрабатывая ана-  
литическую модель, представленную  
в виде четырех квадрантов (граждан-  
ское общество, социальная демокра-  
тия, государственный квазирынок,  
коммерческий рынок), которые мож-  
но использовать в качестве категорий

типов деятельности в сфере высшего  
образования и науки. Во второй части  
статьи обобщаются результаты 30 по-  
луструктурированных интервью, про-  
веденных в 2013 г. с представителя-  
ми российского правительства и двух  
университетов. В них обсуждались  
общественные блага, производимые  
российскими высшими учебными за-  
ведениями, как они воспринимаются  
специалистами, работающими в сфе-  
ре высшего образования. Большин-  
ство опрошенных оценили иссле-  
довательскую деятельность как гло-  
бальное общественное благо, однако  
их мнения относительно преподава-  
ния и обучения разделились. Неко-  
торые участники исследования счи-  
тают образование общественным  
благам и в экономическом, и в поли-  
тическом смысле и хотели бы, чтобы  
государство брало на себя больше от-  
ветственности в деле совершенство-  
вания высшего образования. Другие  
относят высшее образование к част-  
ным благам в экономическом смыс-  
ле и, признавая необходимость уча-  
стия государства в управлении вы-  
сшим образованием там, где рыночное  
регулирование неэффективно, хоте-  
ли бы, тем не менее, сократить вме-  
шательство государства в сферу вы-  
сшего образования. В противоречи-  
вых мнениях представителей системы  
высшего образования об обществен-  
ном и частном отразилось более глу-  
бокое размежевание между совет-  
ским и неолиберальным мышлением  
в российской политической культуре,  
а также проявилась раздробленность  
системы высшего образования, в ко-

торой сосуществуют бесплатное государственное образование и рынок платных образовательных услуг.

**Ключевые слова:** высшее образование, финансирование сферы обра-

зования, общественное благо, частное благо, миссия университетов, Пол Самуэльсон, Джон Дьюи, Россия.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-8-36

Общественное и частное — основополагающие категории в разработке и понимании политики в сфере высшего образования. Однако представители разных и подчас конфликтующих точек зрения, используя эти термины для продвижения своих позиций, вкладывают в них разный смысл. При этом значения данных понятий могут смешиваться или даже искажаться. Было бы замечательно, если бы социальные науки предложили более четкое определение рассматриваемых категорий, упорядочив тем самым политические дискуссии, но пока такого определения не существует. Понятия общественного и частного конкретно в сфере высшего образования в социальных науках также еще не устоялись. В этой сфере трудности нахождения консенсуса или общего понимания касаются прежде всего двух аспектов общественного и частного.

Во-первых, нет единого мнения о том, где проходит граница между общественным и частным. На этот счет существуют две основные концепции. Согласно подходу, который можно назвать экономическим, различие между общественным и частным понимается как различие между нерыночным производством в сфере высшего образования и рыночным, или коммерческим, производством высшего образования. Согласно подходу, который можно назвать политическим, различие между общественным и частным понимается как различие между сферой высшего образования, подконтрольной государству, и сферой высшего образования, которую государство не контролирует.

Каждое из этих определений применимо в определенных пределах. Каждое содержит важный смысл. Однако они не тождественны. Оба касаются роли государства. Тем не менее это разные понятия, они пересекаются лишь частично. Именно здесь и возникает недопонимание. Некоторые рассматривают оппозицию «общественное — частное» как противопоставление государства и рынка. В этом случае понятие «общественное» трактуется с точки зрения политического подхода, а «рынок» — с точки зрения экономического. Возникающая в результате картина действительности оказывается нецелостной. Государства используют рынки для достижения определенных политических целей, т. е. существует рыночное производство, контролируемое государством. В таких случаях государство и рынок не противостоят друг другу. С другой стороны, высшее образование может быть и негосударственным, и нерыночным по своему характеру: на-

## **1. Проблема понятий «частное» и «общественное»**

пример, образование, финансируемое благотворительными организациями. Такие случаи выпадают из схемы жесткого разделения государства и рынка.

Второй аспект понимания общественного и частного в сфере высшего образования, по которому не удастся достичь консенсуса, — это определение общественных благ и объединенного общественного блага, которое является весьма размытым. Большинство людей хорошо представляют себе частные блага, которые связаны с высшим образованием: например, повышение заработной платы или уровень занятости. Не всегда, правда, бывает очевидно, действительно ли имеет место отдача от образования — или, может быть, здесь играют роль другие факторы, такие как социальные характеристики семьи или социальные связи. Тем не менее существуют общепринятые определения и способы измерения таких частных благ, чего нельзя сказать об общественных благах, которые приносит высшее образование: на этот счет у разных экспертов точки зрения расходятся и в разных странах сложились разные традиции понимания. Научные работы по данному вопросу в большинстве случаев представляют собой изложение мнений тех или иных специалистов, а эмпирические исследования общественных благ в сфере высшего образования не получили достаточного развития. Даже если в исследовании используются эмпирические наблюдения (обзор таких исследований см. в [McMahon, 2009]), полученные результаты, как правило, интерпретируются в соответствии с исходными допущениями ученого.

Особые сложности возникают при рассмотрении коллективных общественных благ — тех результатов высшего образования, которые не дают индивидуальных преимуществ, но влияют на качество социальных отношений в обществе: например, общей социальной и научной грамотности, обусловленной распространением высшего образования; роста совокупной производительности труда; вклада высшего образования в углубление социальной толерантности и взаимопонимания между странами, а также роли высшего образования в развитии способности общества существовать в условиях изменений и модернизации. По причине отсутствия общепринятого понимания коллективных общественных благ в сфере высшего образования эти блага, как правило, предоставляются и финансируются в недостаточном объеме, в том числе и те общественные блага, которые имеют глобальный, а не национальный характер, т. е. пересекают государственные границы.

Кроме того, не существует четкого понимания, являются ли общественные блага, производимые университетами и другими высшими учебными заведениями, альтернативой частных благ, так что высшее образование производит *или* частные, *или* общественные блага и в отношениях между ними действует закон

нулевой суммы. Или, может быть, общественные блага и частные блага увеличиваются к взаимной выгоде и возрастают одновременно.

Все упомянутые вопросы — экономическое и политическое определение общественного и частного в сфере высшего образования, понятие коллективных общественных благ, отношения между общественными и частными благами в сфере высшего образования, т. е. конкурируют они или умножают друг друга, — и рассматриваются в данной статье. В первой части представлен новый подход к пониманию общественного и частного блага в сфере высшего образования, сочетающий в себе экономическое и политическое определения. Впервые данная концепция была опубликована год назад [Marginson, 2016a].

Представления об общественном и частном в сфере высшего образования не являются едиными для всего мира. Идеи и практики, связанные с понятием общественного в сфере высшего образования, различаются в разных странах и зависят от сложившейся политической культуры и от соглашений, регулирующих взаимодействие между государством и высшими учебными заведениями. То, что считается общественным в сфере высшего образования в одних странах, может определяться как частное в других. Конечно, было бы лучше, если бы во всем мире определенный спектр видов деятельности рассматривался как «общественное», т. е. если бы существовало общее понятие общественного, но его на самом деле нет. В настоящее время автор данной статьи изучает концепции, определения и способы измерения общественного и общественных благ в сфере высшего образования, сложившиеся в восьми странах. В России и Австралии опросы проводились в 2013 г., а в Великобритании, США, Финляндии, Франции, Китае и Японии будут проводиться в 2017 и 2018 гг. Возможно, что исследования будут проведены также в Чили или Мексике и в Германии. Их цель — выявить общие черты в национальных традициях и подходах к этой проблеме, если, конечно, они существуют.

Во второй части статьи представлены первые результаты обработки материалов, полученных в 30 интервью, которые были проведены в 2013 г. в российских государственных учреждениях и двух высших учебных заведениях, существенно отличающихся друг от друга. Опрошенные охотно высказывались о том, что, по их мнению, является общественными благами в сфере высшего образования. Их представления об общественном и частном отразили два разных и даже конфликтующих подхода к проблеме.

Как уже отмечалось, экономическое определение общественно-го и частного опирается на различие между производством с це-

## 1.1. Содержание данной статьи

## 2. Новый подход к определению общественного и частного

### 2.1. Экономическое определение

лью получения прибыли на рынке покупателя/продавца (частные блага) и прочими видами производства (общественные блага). Истоки этой идеи можно обнаружить в оказавшей большое влияние на развитие науки публикации Пола Самуэльсона 1954 г. «Чистая теория общественных расходов» [Samuelson, 1954]. Для Самуэльсона производство и обмен на рынке являлись нормальной формой экономического производства, а исключения составляли определенные виды благ, которые были социально необходимы, но не могли производиться на рыночной основе. Эти блага не могут производиться на рынке, так как они являются неконкурентными (*non-rivalrous*) и/или неисключаемыми (*non-excludable*).

Блага являются неконкурентными, если они могут быть потреблены сколь угодно большим числом людей в любом объеме. Таким благом является, например, знание математической теоремы, которое обеспечивает ее использование в течение неограниченного времени на основании свободного доступа [Stiglitz, 1999]. Блага являются неисключаемыми, если невозможно ограничить их использование определенным кругом потребителей, такими благами являются, например, нормы очистки воздуха и система национальной обороны. Частные блага не являются неконкурентными и неисключаемыми. Они могут быть произведены, упакованы и проданы как отдельные товары на рынках. Производство общественных благ и частично общественных благ нуждается в государственном финансировании или благотворительной поддержке. Однако они не всегда требуют полного государственного финансирования и могут производиться как в государственных, так и в частных учреждениях.

Не все общественные блага целенаправленно производятся государством отдельно от рынков. Экономисты выделяют внешние эффекты, или экстерналии (*externalities*), дополняющие частные блага. К таким экстерналиям относится, например, влияние, оказываемое образовательными курсами на людей, которые эти курсы проходят. Помимо предоставления частных выгод, таких как улучшение положения на рынке труда, такие курсы формируют в получателях частных благ качества, которые в определенной степени являются общественными выгодами, например толерантность или грамотность. Индивидуальные навыки в использовании информации и коммуникационных технологий можно измерить, и у выпускников высших учебных заведений соответствующие показатели заметно выше, чем у людей без высшего образования [OECD, 2015. P. 46–47]. Но вполне возможно, что формирование таких навыков приносит пользу не только отдельному лицу, но и отношениям в обществе, поскольку коммуникационные технологии поддерживают масштабные сети активных общественных связей. Принято считать, что основу экономики составляет рыночное производство, а внешние эффекты возникают как непреднамеренные последствия производства част-

ных благ. Однако на самом деле все не так просто. В некоторых случаях экстерналии, возникающие при производстве частных благ в сфере высшего образования, могут представлять собой осознанные цели государства (например, способность выпускников университетов работать с новыми технологиями или их международные компетенции), и именно стремление к достижению этих целей является одним из оснований предоставления государственного финансирования учреждениям высшего образования. В этом случае экстерналии входят в состав основной миссии высшего образования, и их достижение является одной из целей финансовых и организационных усилий государства, так что они являются скорее внутренними, чем внешними, по отношению к основной деятельности.

Экономическое определение общественного и частного полезно, поскольку оно задает минимально необходимые действия и финансирование со стороны государства. При этом оно, безусловно, идеологически нагружено. Многие не согласятся с тем, что во всех случаях, когда это возможно, нормальным и желательным положением дел является производство благ в рамках рынка. Рынки способны изменять характер продуктов и стратифицировать их ценность и распространение. Они создают тенденции к концентрации и монополизации и со временем способствуют нарастанию неравенства в уровне доходов и потребления, если только государство не вмешивается в производство и распределение с целью смягчить его проявления. Модификация рыночного производства государством с целью увеличения экстерналий способна снизить негативные эффекты рынка. Итак, государство может создавать общественные блага в сфере высшего образования двумя способами: организуя нерыночное производство или осуществляя регулирование и субсидирование их производства на рынке.

Экономическое определение общественного и частного, которое дал П. Самуэльсон, натуралистично, поскольку в основание разделения положена природа благ: являются ли они естественным образом неконкурентными и неисключаемыми. Общественное и частное в сфере высшего образования также может зависеть от целенаправленного политического выбора. С одной стороны, в этом секторе есть естественные общественные блага: научные данные — это естественное общественное благо, как и математическая теорема. Недавно полученные научные данные можно временно сделать частным благом, оформив авторские права и обеспечив тем самым автору исследования финансовые преимущества. Но как только эти данные будут опубликованы, общественность получит доступ к этому знанию, сможет его свободно копировать и использовать. С другой стороны, преподавание/обучение представляет собой одновременно частное и общественное благо и может производиться множеством спо-

собов с разным балансом общественного и частного в каждом из них. К общественным благам, возникающим в сфере преподавания и обучения, относятся, в частности, полученные знания, которые являются неконкурентными и неисключаемыми. Частные блага возникают в сфере преподавания/обучения, когда выпускники получают индивидуальное преимущество перед людьми, не окончившими высшее учебное заведение. Если университетский диплом обеспечивает преимущества на рынке труда и количество мест в программе обучения сильно ограничено, возникает конкуренция. В университетах, где численность абитуриентов превышает количество мест, доступ к программам обучения является исключаемым благом.

Там, где есть возможность производства частного блага, может сформироваться рынок образовательных услуг, однако не все страны выбирают этот путь. Потенциальная ценность таких частных благ, даже в государственных университетах, увеличивается, если студенты могут получить доступ к обучению в элитных университетах, которые обеспечивают престижную высокооплачиваемую карьеру, например в сфере юриспруденции.

## 2.2. Политическое определение

Определение Самуэльсона, в сущности, выводит государство за пределы рыночной экономики и включает его в общую картину только в случае крайней необходимости. В этом отношении оно не является удовлетворительным описанием того, как фактически работает общество или система высшего образования. Государство играет гораздо более важную роль, чем предполагает такая минималистичная схема. Здесь имеет смысл обратиться к политическому определению общественного и частного. В нем проводится различие между общественным как создаваемым исключительно государством, а также политическими и нормативными процессами — и частным как ограниченным пределами коммерческого рынка, семьи или гражданского общества.

Свое объяснение различия между общественным и частным в политическом смысле предлагает Джон Дьюи [Dewey, 1927]. В его представлении граница пролегает между вопросами, относящимися к ведению государства, и любыми другими. В этом определении сфера общественного высшего образования не ограничивается только учреждениями или деятельностью, непосредственно управляемыми или финансируемыми государством. В политическом смысле общественным является любое действие, предпринимаемое государством как коллективным актором для достижения политических целей. Общественными с политической точки зрения обычно оказываются все события, которые являются общественными в экономическом смысле, но помимо них еще и множество других событий. Государство зачастую использует частные организации и учреждения с государственным участием для достижения своих целей.

К разряду общественных явлений относятся государственные интервенции с целью регулирования экономических рынков и частных компаний, выходящие за рамки простого обеспечения стабильных нормативно-правовых условий для функционирования рынков. Обратите внимание: во всех странах государство активно вовлечено в деятельность системы высшего образования. Высшее образование не обязательно перестает быть общественным в этом политическом смысле, когда между учебными заведениями возникает конкуренция, а за обучение в них взимается высокая плата. Действительно, на некоторых рынках производство полностью выведено из сферы государственного регулирования и принадлежит частной политической сфере, даже в высшем образовании: это коммерческие (*for-profit*) колледжи, коммерческие исследования и консалтинг. Однако большая часть производства, подразумевающего конкуренцию и, возможно, плату за обучение, происходит в государственном секторе или в частных учреждениях, действующих в соответствии с определенными регулирующими нормами.

Каким образом экономическое и политическое определения общественного и частного могут быть согласованы друг с другом? Вместо того чтобы выбирать одно или другое, как делают большинство исследователей, стоит попытаться свести их вместе, ведь оба определения могут способствовать выработке лучших политик и практик. Например, каждое из них может использоваться для проверки практик, возникших на основе другого. С помощью экономического определения, основанного на разграничении рыночного и нерыночного, можно подвергнуть блага, которые относятся к общественным с точки зрения политического определения, проверке на предмет ограниченных ресурсов и затрат. «Насколько щедрым должны быть государственные ассигнования на высшее образование?» — спрашивает экономист. И наоборот, с помощью политического определения общественного и частного, основанного на разделении государственного и негосударственного, можно тестировать общественные и частные блага с точки зрения экономического определения на предмет ценностей, норм, социальных отношений и организации системы образования. Политическое определение говорит: «Общественные и коллективные формы финансирования могут изменять природу благ, например в отношении их социальной справедливости. Общество какого типа вы хотите получить?». Ответ с точки зрения экономического определения: «Там, где рынок не справляется с обеспечением предпочтительной социальной структуры, государство берет финансирование на себя. Хватит ли на это средств?».

И все-таки наличие двух отдельных определений без их сопоставления друг с другом создает неясность и путаницу. Как мы мо-

**2.3. Общественные и частные блага в высшем образовании: четыре варианта**

Рис. 1. **Объединение экономического и политического определений общественных и частных благ в высшем образовании: четыре квадранта, четыре модели политической экономики высшего образования**

ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ЧАСТНЫЕ БЛАГА: ЧЕТЫРЕ ВАРИАНТА



*Примечание.* Государство, учреждения и отдельные лица являются активными агентами во всех квадрантах.

*Источник:* Авторская разработка.

жем выработать согласованный подход к понятиям общественного и частного? Это можно сделать путем комбинирования двух определений общественного и частного в виде матрицы (рис. 1). Вместо противоречивого различения общественного и частного в высшем образовании и исследованиях на основании двух разных определений в этой модели выделяются четыре четко обособленные зоны, четыре разных типа политической экономики высшего образования, в которых высшее образование и наука реализуются совершенно разными способами.

Экономическое и политическое определения общественного и частного вырастают на разных философских основаниях. Эко-

номическое определение относится к процедурам: те или иные блага расцениваются как частные или как общественные на основании представления о должном и о разделении труда между рынком и государством. Более открытое, вариативное и эклектичное политическое определение дается на основе их последствий: блага определяются как частные или как общественные в соответствии с их результатами и воздействием, включая последствия того, что они стали общественными. Видимо, ни процедурная стратегия, ни стратегия оценки последствий не являются достаточными. Если мы полагаемся лишь на одну из них, мы не застрахованы от ошибок и несоразмерных оценок, и каждая из них служит средством проверки для другой. Можно предположить, что в таких социальных структурах, как высшее образование, объединение двух разных определений в гибридную модель будет способствовать созданию оптимальных условий.

*Квадрант 1 (гражданское общество)* — это нерыночная частная зона. К ней относятся бесплатные обучение и исследовательская деятельность, которые практикуются дома или в университете автономно, без контроля со стороны государства или плотного институционального управления. Обучение и исследование нередко принимают такую форму — чаще, чем принято считать. Неверная оценка их распространенности объясняется именно отсутствием контроля со стороны государственных органов. Нельзя сказать, что государство полностью отсутствует в этом квадранте, поскольку оно задает правовые нормы общественного поведения и семейных отношений.

*Квадрант 2 (социальная демократия)* — это нерыночное производство. В качестве примера можно привести бесплатные места или места с низкой стоимостью обучения для студентов в университетах большинства стран Европы. Эта зона непосредственно регулируется государством. Большая часть исследовательской деятельности сосредоточена в квадранте 2.

В *квадранте 3 (государственный квазирынок)* государство также управляет тем, что происходит в высших учебных заведениях, но использует для достижения своих целей квазирыночные средства и поощряет функционирование университетов в формате корпораций: с довольно высокой платой за обучение, отношением к студентам как к клиентам, а не как к учащимся, а также с конкуренцией между университетами за финансирование и ведением научных исследований в формате разработки продуктов. Это тот сектор высшего образования, который представлен в глобальных рейтингах, в них высшие учебные заведения рассматриваются как управляемый рынок. Рыночные реформы во многих государствах, в том числе англоговорящих странах

и России, привели к тому, что доля высших учебных заведений, относящихся к квадранту 3, значительно превысила долю чисто коммерческого рынка, представленного в квадранте 4.

В квадранте 4 (*коммерческий рынок*) высшее образование становится полностью развитой коммерческой индустрией, находящейся в частной собственности и нацеленной на получение прибыли. Государство регулирует рынок, постольку поскольку оно регулирует всю сферу коммерции, устанавливая нормативно-правовые условия, но далее не вмешивается. К квадранту 4 относится обучение в высших учебных заведениях, не находящихся под государственным контролем и не имеющих ограничений по количеству мест для абитуриентов, полную стоимость такого обучения оплачивает семья студента. В качестве примера можно привести международное образование и профессиональное обучение в некоторых странах, а также платные образовательные программы, появившиеся в России в 1990-х годах. Однако в большинстве национальных образовательных систем чистые рыночные формы квадранта 4 по объему составляют ничтожно малую часть по сравнению с более развитыми квадрантами 2 и 3.

В реальности в каждой системе высшего образования совмещаются типы деятельности, относящиеся к каждому из четырех квадрантов, но баланс этих типов высшего образования различается в разных странах. В государствах Северной и Центральной Европы сильно развит квадрант 2. В конкурентных англо-американских системах гораздо более активен квазирынок квадранта 3. Схема четырех квадрантов показывает, что исторически сложившиеся системы не являются незыблемыми, государство и общество могут выбирать те системы, которые им больше подходят. Эта схема также демонстрирует, что сфера высшего образования обладает превосходными возможностями для производства общественных благ: посредством государственного управления в квадрантах 2 и 3, усилиями гражданских и общественных организаций в квадранте 1 или в высших учебных заведениях, основанных на самоуправлении, в квадрантах 1, 2 и 3. «Чистые» общественные блага создает квадрант 2, где производство является общественным в обоих смыслах: оно нерыночное и находится под контролем государства. Квадрант 4 представляет исключительно частные блага.

#### **2.4. Общие блага в высшем образовании**

Высшее образование, которое является общественным, ни в коей мере не может считаться более предпочтительным и лучшим вариантом организации образования. Общественное в экономическом смысле и общественное в политическом смысле может быть связано с весьма широким спектром нормативных политик. Например, в элитных университетах блага, являющиеся обще-

ственными в экономическом смысле, могут доставаться наиболее влиятельным семьям, что и происходит в высокоселективных государственных университетах стран с бесплатным высшим образованием. Некоторые блага, являющиеся общественными в политическом смысле, служат интересам элитных групп, способствуя тому, чтобы государство действовало к их выгоде, или же государство может использовать свою власть для создания общественных благ, способствующих милитаризации страны, порождая тем самым «общественное зло» для населения других стран.

Однако существуют такие общественные — с экономической, с политической или с обеих точек зрения — блага, которые приносят значительную пользу населению. В качестве примера можно привести общественные программы, которые помогают строить общественные связи, поддерживают инклюзивные нормы в отношениях между людьми, основанных на уважении к правам человека. Эти блага можно назвать общими (*common goods*). Система высшего образования производит их в той мере, в которой ей удастся способствовать справедливому распределению социальных возможностей, добиться высокого качества массового высшего образования, укрепить связи местного сообщества в регионах и региональных центрах, а также создать такие коллективные блага в сфере человеческих отношений, как терпимость, межкультурное понимание между странами и доступное знание. Равные социальные возможности, предоставляемые системой высшего образования, видимо, можно считать самым важным из таких общих благ.

Особого упоминания заслуживает еще один тип общественно-го блага, создаваемый в системе высшего образования и науки. Некоторые общественные блага производятся без участия государства, и сфера их производства — глобальный мир. Например, научное знание может создаваться в результате командной работы и обмена полученными данными в рамках большого международного коллектива в отсутствие эффективного контроля за производством такого знания со стороны национальных правительств. Формально в глобальной сфере может быть релевантным только экономическое разделение между общественным и частным, как оно представлено Самуэльсоном [Samuelson, 1954]. Не приходится сомневаться в том, что именно отсутствие политического фактора в производстве глобальных общественных благ приводит к недооценке вклада высшего образования в их создание и, как следствие, к его недостаточному финансированию и обеспечению ресурсами.

Согласно Программе развития Организации Объединенных Наций, глобальные общественные блага — это «блага, которые обладают в значительной степени выраженными свойствами неконкуренности и/или неисключаемости и находятся в широком

## 2.5. Глобальные общественные блага

доступе в разных странах в глобальном масштабе. Они оказывают влияние более чем на одну группу стран». Одним из глобальных общественных благ является научное знание. Нации различаются по вкладу, который они вносят в создание глобальных общественных благ, распространяющихся посредством международного обмена знаниями, идеями и человеческими ресурсами и возникающих в сфере науки и образования, и по количеству преимуществ, которые от этих благ получают. Например, содержание потоков глобального знания во многом определяется лингвистическим и культурным доминированием некоторых стран, особенно США. Возникает вопрос: *чьими* являются эти общественные блага? Для русскоязычных преподавателей владение английским языком как единым международным языком является общественным благом в том смысле, что он облегчает международную коммуникацию и обмен знаниями. Однако тот же самый английский язык является «общественным злом» (негативным глобальным общественным благом), поскольку на глобальном уровне он оттесняет на периферию знание, зафиксированное на русском языке, а на национальном уровне снижает значимость русского языка, например в местных научных сообществах. Эмиграция научных работников — это еще одна разновидность глобального «общественного зла».

### **3. Общественные блага в российском высшем образовании**

В разных странах разная политическая культура. Например, существуют различия в степени влияния государства: его обязательства в отношении общества могут быть как всеобъемлющими, так и весьма ограниченными [Marginson, 2016b. P. 119–125]. Традиции англоязычных стран — умеренно либеральное государственное управление с разделением власти между выборным правительством, бюрократическим аппаратом, судебными инстанциями, частными рынками и гражданским обществом. В политической среде этих стран всегда существуют некоторые трения на границе между государственным и другими секторами. Легитимность действий правительства постоянно подвергается тщательной проверке. Сфера высшего образования не рассматривается как часть государственного сектора, для нее характерно позиционирование где-то между правительством и гражданским обществом. В противоположность рассмотренной системе в странах Северной Европы и Восточной Азии, при том что некоторые секторы экономики обладают частичной автономией, функции и обязанности государства распространяются на все сферы жизни общества. Здесь понятия «государство» и «общество» иногда выступают как идентичные. Сфера высшего образования обычно рассматривается как часть государственного сектора, хотя вузы обладают частичной автономией. Такую модель можно назвать всеобъемлющим государством. Практическая реализация этого принципа в Северной Европе и Восточ-

ной Азии различается, например в Скандинавии в социальном обеспечении и здравоохранении ведущую роль играет государство, тогда как в Восточной Азии в этих сферах наиболее значим вклад института семьи. Аналогичным образом, в Восточной Азии семья и государство делят между собой расходы на обучение студентов, а в странах Северной Европы сложилась сильная традиция бесплатного высшего образования [Valimaa, 2011]. Еще одно различие заключается в уровне доступности высшего образования для разных социальных групп. Пожалуй, в Скандинавии к обеспечению равных возможностей в сфере высшего образования относятся с большим вниманием, чем в других странах. В России всеобъемлющая роль государства проявляется по-другому: государство обеспечивает контроль и оставляет за собой право на вмешательство, но не берет на себя роль поставщика, как в странах Северной Европы.

Упомянутые особенности политической культуры влияют на то, как различаются политические представления об общественном и частном во всех секторах, а также на то, каким образом органы, ответственные за выработку политики, интерпретируют экономическое различие между общественным и частным. Такие различия могут повлиять на распределение производства в сфере высшего образования по квадрантам.

В следующей части статьи мы рассмотрим результаты интервью, проведенных в России: как их участники представляют себе разделение между общественным и частным, а также функции и обязанности государства в сфере высшего образования. Данные были собраны в 2013 г., помощь в проведении опроса оказал Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Сотрудники Института организовали большинство интервью и приняли участие в некоторых из них в качестве переводчиков. Все беседы состоялись в Москве. Были проинтервьюированы пять государственных служащих, занимающихся вопросами высшего образования, восемь сотрудников Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»<sup>1</sup> — технического вуза, специализирующегося на подготовке кадров для металлургической отрасли, и 17 сотрудников ВШЭ<sup>2</sup>: преподаватели социальных, гуманитарных наук, математики, технических дисциплин, а также представители руководства и администрации университета.

В ходе интервью большинство опрошенных указали, что высшее образование вносит вклад в производство широкого спектра нерыночных благ, т. е. общественных благ согласно экономиче-

**3.1. Экономические общественные блага в высшем образовании: индивидуализированные**

---

<sup>1</sup> <http://en.misis.ru>

<sup>2</sup> <https://www.hse.ru>

скому определению Самуэльсона. В интервью главным образом обсуждались два вида нерыночных благ, которые являются общественными с точки зрения экономического определения: а) индивидуализированные общественные блага, т. е. характеристики выпускников вузов, которые не дают особых преимуществ на рынке труда и проявляются в форме личных качеств, приобретаемых студентами в ходе обучения; б) коллективные блага, т. е. результаты высшего образования, которые не проявляются в индивидуальных свойствах (логически сопоставимые, например, с системой национальной обороны), но вносят вклад в совершенствование общества. Стандартная экономическая парадигма неэффективна в моделировании коллективных благ, в этом отношении она обычно ограничивается представлениями об обобщенных внешних эффектах (экстерналиях) частных благ. Однако такой подход игнорирует плоскость отношений, те социальные формы, которые возникают не благодаря одному самодостаточному деятелю в методологически уникальной вселенной [Lukes, 1973], а благодаря человеческим взаимоотношениям. Один из представителей руководства ВШЭ акцентировал свое внимание на ограничениях ортодоксальной экономики:

...существует ли непосредственно общественное благо, которое возникает без участия отдельных лиц? Идея университета как общественного блага заключается в том, что отдельные люди получают знания и становятся более продуктивными, и тогда помимо индивидуальной отдачи появляется отдача для общества. Они платят больше налогов и дольше живут. Отлично. Но интересный вопрос заключается в следующем: делают ли университеты непосредственно что-то для общества, помимо этой социальной отдачи от образования в виде налогов и производительности? (*представитель руководства ВШЭ*).

Две упомянутые выше категории благ (а) и (б) часто перетекали одна в другую в суждениях интервьюируемых, когда обсуждалось обучение студентов или выпускников вузов. То есть когда студенты в ходе обучения становятся более толерантными или более компетентными в современных технологиях, все вместе они тем самым формируют общество, которое является более толерантным, более продвинутым в сфере общения или лучше владеющим современными технологиями в труде. Один из опрошенных подчеркнул роль высшего образования в формировании критического мышления. С его точки зрения, критическое мышление помогает человеку понять самого себя и свою культуру, а такое понимание, в свою очередь, может способствовать развитию навыков межкультурного взаимодействия. Несколько опрошенных, в частности в МИСиС, упомянули вклад высших учебных за-

ведений в развитие толерантности по отношению к выходцам из разных социальных групп и представителям разных регионов. По словам одного из них, «мы должны или жить вместе, как братья, или сгинуть вместе, как глупцы».

Многие участники исследования охотно и заинтересованно высказывали продуманные суждения о роли высшего образования в создании коллективных характеристик общества. Некоторые подчеркивали, что эта роль является комплексной, и ее невозможно полностью и успешно измерить отдельными конкретными результатами. «Нельзя разделить океан на части», — сказал историк из ВШЭ. Такого рода рассуждения по большей части касались вклада высшего образования в развитие знаний и интеллектуальной культуры. В таких обсуждениях некоторые интервьюируемые ссылались на возникшую еще в советский период концепцию общественной культуры, согласно которой знание, формирующееся в стенах университетов, рассматривалось как коллективный ресурс. Несколько участников исследования отметили роль вузов как источника общедоступного экспертного суждения в разных дисциплинах и как открытого ресурса информации и идей, а также средства усовершенствования культурной жизни. Такой ресурс можно сравнить с библиотекой или музеем, доступным всему обществу. Сотрудник отдела международных программ ВШЭ отметил: «Я думаю, что университет можно сравнить с неким фьордом внутри общества». Во многих беседах было очевидно, что такая общественная роль высшего образования в развитии знаний и коммуникаций основана на восприятии знания как общественного блага. Например, уже упомянутый историк из ВШЭ в своих высказываниях характеризовал знание как «несомненно, общественное». Другой респондент говорил о социальной природе знания. По мнению некоторых участников исследования, массовое распространение грамотности является жизненно важной функцией образовательных учреждений, особенно за пределами крупных городов.

Респонденты также отмечали вклад высшего образования в социальную и экономическую модернизацию. Вопреки ожиданиям, в обсуждениях почти не затрагивалась роль высшего образования в стимулировании конкурентоспособности национальной экономики (при том что эта роль является общественным благом как в экономическом, так и в политическом смысле) и в обеспечении экономического процветания — разве что косвенно, когда речь заходила о подготовке выпускников вузов к трудовой деятельности. Экономический вклад высшего образования в капитал, прибыль и совокупный национальный продукт рассматривался отдельно от обсуждения высшего образования как общественного блага. Этот вклад выступал в суждениях интервьюируемых как своего рода следствие роли высшего обра-

### 3.2. Экономические общественные блага в высшем образовании: коллективные

зования в создании частных экономических благ для выпускников, но не характеристик общественного.

Среди респондентов были и такие, кто заявил, что государство должно защищать такое общественное благо, как права человека, и что одной из существенных функций государства является обеспечение доступа к высшему образованию для студентов из всех слоев общества. Несколько раз речь заходила о роли высшего образования в обеспечении социальной мобильности, например путем предоставления возможностей продвижения студентам из малообеспеченных семей, но этот вопрос обсуждался не так часто, как можно было ожидать, и преимущественно на зарубежном материале. Причина, скорее всего, состоит в том, что в представлении большинства респондентов широкий доступ к высшему образованию связан с «общественным злом» — с ухудшением качества массового высшего образования.

### 3.3. Коллективное «общественное зло» в высшем образовании

В ходе интервью респонденты нередко критически высказывались о содержании массового образования, заявляя, что многие высшие учебные заведения в России превратились в учреждения по выдаче низкокачественных дипломов и не дают учащимся необходимых знаний. Очевидно, что эта проблема горячо волнует тех, кто работает в сфере высшего образования: среди вопросов, подготовленных для интервью, не было таких, которые поднимали бы эту тему, и тем не менее она возникала в большинстве интервью и порождала длинные высказывания. Эту тему затрагивали как государственные служащие, так и сотрудники университетов.

С нашей точки зрения, слишком многие получают высшее образование... многие с дипломами о высшем образовании работают на должностях, которые не требуют этой квалификации (*государственный служащий*).

Диплом о высшем образовании по большей части стал бумажкой, которая не гарантирует, что ее владелец действительно получил знания во время учебы... нам необходимо восстановить статус диплома о высшем образовании (*преподаватель и администратор, МИСиС*).

Относительно высокий охват населения высшим образованием был устойчивой чертой советской системы высшего образования, и она только укрепилась в постсоветский период: в 1990-х годах показатели охвата соответствующих возрастных групп высшим образованием выросли вдвое. В это время все формы образования получали чрезвычайно скудное финансирование, и эти условия определили качество массового высшего образования, которое большинство интервьюируемых ассоциировали с кре-

денциализмом и низким уровнем обучения. В некоторых интервью отразились представления о двух основных траекториях обучения в системе высшего образования. По словам социолога из ВШЭ, «фактически у нас есть большое число выпускников с высокой самоэффективностью, но очень низким уровнем реальных навыков». Первая траектория: выпускники получают определенные знания и более или менее адекватную подготовку к трудовой деятельности, а на рынке труда для них есть варианты трудоустройства. Вторая траектория: у студентов формируются общие компетенции, в том числе навыки коммуникации и уверенность в себе, и они получают диплом, который не имеет для них особого значения с точки зрения профессиональной подготовки, при этом ценность приобретенных качеств снижается из-за слабого уровня образовательных программ и недостатков обучения. Важно, что в ходе обсуждений высшее образование оценивалось в рамках парадигмы человеческого капитала — некоторые респонденты назвали функцией второй траектории «социализацию». В большинстве случаев (не во всех) при этом подразумевалось, что речь идет об образовании низкого качества, о низкопробной замене должной подготовки к трудовой деятельности. Видимо, за многими высказываниями о функциях высшего образования по производству общественного блага, о его роли в воспитании гражданственности стоят не столь глубокие убеждения, как могло показаться. Выполнение этих функций получило отрицательную оценку в выразительной критике массового высшего образования.

Из высказываний участников исследования нельзя с определенностью заключить, в чем именно, по их мнению, состоит проблема: 1) в расширении доступа к высшему образованию до такой степени, что в вузы оказываются зачислены люди, которые не способны обучаться эффективно, 2) в предоставлении высшего образования слишком большому числу людей, не соответствующему количеству рабочих мест такого уровня квалификации на рынке труда, или 3) в развитии в России некачественного и плохо финансируемого массового высшего образования, которое никогда не сможет производить имеющие ценность общественные или частные блага, вне зависимости от степени охвата населения высшим образованием. Не исключено, что в этой смешанной логике сохраняется возможность существования в высшем образовании траектории «социализация», которая отличалась бы высоким качеством и создавала для общества блага, которые были бы признаны ценными всеми членами этого общества. Но эти три варианта часто смешивались между собой в высказываниях интервьюируемых. Любопытно, что низкая индивидуальная отдача от образования оказалась в числе наиболее часто упоминаемых признаков общей слабости системы. Боль-

шинство считают получаемые выпускником частные блага основным фактором в оценке ценности образования.

Среди участников опроса были те, кто утверждал, что на государство должна быть возложена обязанность отслеживать и совершенствовать стандарты учебных планов и обучения студентов и управлять ими. Два респондента из ВШЭ, не поддержавшие идею расширить функции государства в высшем образовании, вместо этого сделали акцент на совершенствовании регулирования сектора со стороны профессиональных ассоциаций.

#### 3.4. Измерение и финансирование экономических общественных благ

Несколько респондентов отметили, что общественные блага, производимые в сфере высшего образования, не являются постоянными, но изменяются в зависимости от времени и места, а также, возможно, в зависимости от дисциплины, размера учебного заведения и наличия масштабной исследовательской деятельности в вузе. Некоторые из них полагают, что в регионах, возможно, имеется более высокий потенциал для производства общественных благ, или, по крайней мере, что вклад отдельных учебных заведений в развитие общества и местной экономики более заметен в регионах, чем в Москве. Некоторые респонденты из ВШЭ обсуждали роль ВШЭ в формировании государственной политики в сфере образования и консалтинге, отметив, однако, что эта роль доступна не для всех университетов.

Вряд ли можно было ожидать от респондентов основательных и аргументированных предложений по методам измерения общественных благ в сфере высшего образования: для этой цели у них не было необходимых инструментов. «Не думаю, что есть убедительные способы измерить влияние образования на общество, но все считают, что такие способы существуют» (экономист из ВШЭ). Респонденты из МИСиС не проявили заметного интереса к вопросу о наблюдении и измерении общественных благ, но несколько респондентов из ВШЭ высказали свои идеи. По большей части эти идеи сводились к отслеживанию и измерению целенаправленного воздействия высшего образования на навыки, личностные качества, ценностные установки и карьерные успехи выпускников. Другими словами, они имеют в виду тщательную оценку влияния высшего образования как на индивидуализированные экстерналии общественных благ, так и на частные блага. Некоторые участники исследования обращали внимание на более высокий уровень толерантности у выпускников вузов в сравнении с людьми, не получившими высшего образования, или упоминали о результатах исследования, посвященного позитивному влиянию высшего образования на здоровье [McMahon, 2009]. Респонденты из МИСиС были особенно заинтересованы в мониторинге вклада вуза в управление страной, развитие общества и производства, который становится очевиден, если проследить, сколько выпускников МИСиС работают

на ведущих позициях в разных отраслях российской экономики. Выпускники, вошедшие в элиту российского общества, составляют важную часть маркетинговой стратегии МИСиС. Такие выпускники получают весомые частные блага в виде статуса и часто высокого дохода, при этом можно также утверждать, что система высшего образования вносит свой вклад в производство коллективного общественного блага, отбирая и обучая будущих лидеров.

Главная проблема измерения в этой сфере — это отслеживание более масштабных коллективных благ: такие характеристики, как потоки знаний, толерантность и социальное равенство в сфере высшего образования, возможно, удастся наблюдать и измерять только частично, с помощью отдельных индикаторов, а не как целостное явление. В этой сфере респонденты не смогли предложить убедительных вариантов решений.

При обсуждении финансирования общественных благ респонденты подчеркивали, что некоторые общественные блага, например музеи, не являются бесплатными. Участники исследования утверждают также, что, строго говоря, высшее образование никогда не было бесплатным, учитывая, что за него неизбежно вынуждены платить или студенты/семьи или налогоплательщики/государство. В паре интервью прозвучала мысль, что общественные блага производятся в сфере высшего образования как внешние эффекты, независимо от того, взимается ли плата за обучение. При этом интервьюируемые осознают, что в рамках платной образовательной системы сокращаются возможности создания и меняется характер определенных общественных благ. На вопрос о том, должно ли соотношение общественного и частного в финансировании высшего образования основываться на соотношении получаемых от высшего образования выгод общественного или частного характера, многие респонденты ответили отрицательно. Их ответы свидетельствуют о высокой доле скептицизма в отношении возможности строго следовать определению Самуэльсона, особенно при обсуждении коллективных общественных благ. Тем не менее два экономиста из ВШЭ уверенно подтвердили свою приверженность подходу Самуэльсона.

Учитывая, что сфера высшего образования в России не настолько интернационализирована, как большинство образовательных систем в странах Западной Европы и Восточной Азии, весьма неожиданным оказался акцент на глобальных перспективах в некоторых интервью. «[Высшее образование] способствует глобализации, позволяет нам жить в более глобальном мире, помогает стать более открытыми и понимать разные культуры, а также взаимодействовать с другими учеными и не изобретать колесо», — отметил специалист отдела международных программ

### 3.5. Глобальные и национальные общественные блага

ВШЭ. Возможно, акцент на глобализации в некоторых интервью отражает специфику выбранных для проведения исследования высших учебных заведений: международная ориентация в ВШЭ выражена гораздо сильнее, чем в большинстве вузов России. Однако обсуждение общественных благ, связанных с международными отношениями и интернационализацией, практически полностью было сфокусировано на обмене знаниями. Только один респондент затронул в беседе вопросы преподавания и обучения, а также подготовки к «мировому гражданству».

Говоря о знаниях как об общественном благе, несколько респондентов акцентировали внимание на их глобальном характере, на их характеристиках как ресурса, принадлежащего всему человечеству, ресурса, который не может быть искусственно ограничен рамками отдельных государств ни в нормативном плане, ни в практическом:

Прежде всего позвольте мне сказать, что, с моей точки зрения, не существует российской науки, американской науки или китайской науки. Есть лишь мировая наука... Национальной науки не существует, это абсурд (*математик из ВШЭ*).

Однако такой подход еще не стал универсальной практикой в проведении исследований. «Мы опубликовали множество статей в наших журналах. Но они не попадают в Web of Science. Они публикуются только на русском языке», — отметил представитель руководства МИСиС. Российское высшее образование и наука унаследовали советскую практику ограничения свободного международного обмена и сотрудничества. Они воспринимают мировые научные достижения, но препятствуют распространению результатов собственных работ, публикуя их на русском языке. Здесь сохраняется практика опубликования переводов зарубежных научных данных, и Россия сегодня представляет собой уникальное явление с точки зрения доли научно-исследовательской деятельности и технологических разработок, которые осуществляются на национальном языке. Один из представителей руководства ВШЭ отметил, что типичное для российского ученого восприятие глобальной среды сводится не к сотрудничеству и обмену знаниями, а к конкуренции с другими государствами. Предполагается, что российское высшее образование должно вносить вклад в укрепление позиций страны на мировой арене. «К сожалению, лишь немногие люди в университете и в правительстве рассматривают интернационализацию как общественное благо. Скорее, ее воспринимают как часть глобальной конкуренции». В этом отношении Россия во многом схожа с другими странами, но для других стран все-таки важна не только конкуренция, но и совместная работа, по крайней мере в науке. Как заявил социолог из ВШЭ, «ни в одном из универси-

тетов, с которыми мне доводилось сотрудничать, я не слышал, чтобы производство общественных благ обсуждалось как продукт международного сотрудничества». Интересное замечание прозвучало в интервью с сотрудником частно-государственного агентства: он отметил, что в постсоветский период Россия стала страной, в меньшей степени, чем прежде, ориентированной на глобальную перспективу:

Наш вклад [в производство глобальных общественных благ] нельзя назвать достаточным. Он не соответствует уровню наших возможностей и нашему потенциалу. Мы могли бы сделать больше. Разумеется, в советское время мы играли более заметную роль и приносили больше пользы на мировом уровне, чем сейчас (*государственный служащий*).

С точки зрения национальных интересов глобализация приносит не только преимущества, но и потери. Несколько респондентов отметили, что утечка мозгов обернулась вкладом в развитие сферы высшего образования в других странах, создав тем самым общественные блага для других и «общественное зло» для России. В процессе обмена знаниями также не всегда соблюдается баланс национальных интересов, распределение расходов не всегда соответствует распределению полученных преимуществ. Страны с развитыми научными системами отдают больше, чем получают. «Конечно, здесь мы сталкиваемся с так называемой проблемой безбилетника, и это действительно большая проблема. Одна страна платит, а весь мир получает преимущества» (экономист из ВШЭ). Однако нельзя не учитывать то обстоятельство, что страны с высоким уровнем развития науки наращивают так называемую мягкую силу, усиливают свое влияние вплоть до получения статуса мирового лидера путем производства общего знания. К примеру, один из социологов из ВШЭ посвятил большое высказывание критике процесса глобализации как фактической американизации мира.

Таким образом, в интервью находили свое выражение подсудно существующие актуальные или потенциальные противоречия между глобальными общественными благами и национальными общественными благами. В то же время сотрудники университетов, особенно ВШЭ, в целом критически относятся к тому, что они определяют как полузакрытый характер российского высшего образования. Того же мнения по этому вопросу придерживаются и государственные служащие. «Все внимание системы по-прежнему обращено на внутренние дела и сосредоточено на российских проблемах», — заявил один из них. Однако в интервью не прозвучало предложений, как можно было бы сделать систему высшего образования России более открытой. При этом представители университетов и государственные слу-

жащие возлагают друг на друга вину за недостаточную интернационализацию высшего образования.

### 3.6. Государство как общественное благо

В ходе исследования не возникло развернутых обсуждений общественных благ или общественного блага в политическом смысле, т. е. «общественного» как принадлежащего государственному сектору. Тем не менее в большинстве интервью так или иначе оказалась затронута тема государства. При этом ясно обозначились две разные и даже противоречивые точки зрения на роль государства вообще и в сфере высшего образования в частности. Большинство респондентов твердо придерживались позиций одного из двух противостоящих лагерей, но были и такие, кто черпал суждения из доводов, приводимых разными сторонами этого спора. Стало очевидно, что в основании этих двух точек зрения лежит разная политическая философия, что такое деление на два лагеря является краеугольным для российской политической среды и что эти две точки зрения по-разному определяют структуру высшего образования.

Позиция, особенно сильная в МИСиС, но представленная также и в ВШЭ, определяет роль государства в терминах, характерных для советской эпохи. В те времена государство планировало экономику и образование в краткосрочной и долгосрочной перспективе, определяло, какое количество специалистов требуется в каждой отрасли, выделяло соответствующее количество учебных мест, финансировало и жестко контролировало сферу высшего образования, а затем распределяло выпускников на рабочие места. Респонденты в ходе обсуждения ссылались на те или иные понятия и обсуждали различные элементы этой системы, однако никто из них не представлял советскую систему отношений между государством и высшим образованием в целом как желаемую норму или картину, существующую в настоящее время. Например, были те, кто утверждал, что государство должно обеспечивать стабильные условия работы для преподавателей и ученых, другие с ностальгией вспоминали невысокую, но достаточную заработную плату научных работников, а также уважение, которым они пользовались в обществе в советские времена. Хотя государство больше не распределяет выпускников по рабочим местам, некоторые респонденты считают необходимым на государственном уровне обеспечить связи между университетами и работодателями, чтобы возродить систему распределения. Один из представителей административного звена, не защищая в целом систему распределения, отметил, что роль государства должна заключаться в планировании реакции высших учебных заведений на запросы рынка.

Российские университеты... это завод по производству сотрудников для государства и общества. Да, это образова-

тельная система, которая готовит специалистов. Юристы, механики, инженеры — все они должны получить надлежащую подготовку, чтобы приступить к работе (*представитель администрации ВШЭ*).

Мы определяем потребность экономики и общества в выпускниках, прогнозируя потребности рынка, а затем предоставляем необходимое финансирование, чтобы выполнить этот заказ. Так я понимаю роль государства (*государственный служащий*).

С этих позиций высшее образование рассматривается скорее как управляемая компания, нежели как рынок конкурирующих между собой за студентов и престиж образовательных учреждений, как университеты в Америке. Высшее образование здесь видится общественным в обоих рассматриваемых смыслах и относится к квадранту 2 на рис. 1. Респонденты полагали, что поскольку высшее образование является общественным с политической точки зрения, оно является общественным и экономически и потому должно быть бесплатным.

И государственные служащие, и общественное мнение по-прежнему рассматривают государство как основного патрона системы высшего образования... 80% расходов университетов покрывает государство, поэтому университеты в значительной степени зависят от него... Многие рассматривают образование как общественное благо, и как таковое оно должно предоставляться бесплатно (*экономист из ВШЭ*).

Однако, как отметили некоторые участники исследования, в том числе один из государственных служащих, применение данной модели наталкивается на большую проблему: в отличие от советского периода российское правительство сегодня не занимается долгосрочным планированием. Государственные служащие видят себя представителями мощной и ответственной структуры, обеспечивающей финансирование и контроль, но действуют при этом в рамках краткосрочной перспективы и реактивны в своем политическом мышлении и в целом с легким сердцем переложили бы ответственность за ситуацию на рынке труда для выпускников на высшие учебные заведения.

Другую точку зрения на роль государства в сфере высшего образования, противоположную только что рассмотренной, можно определить как постсоветскую. Респонденты, придерживающиеся этих позиций, хотели бы снизить как ожидания в отношении государства, так и его фактическую роль и влияние на жизнь общества. Они выступают за дерегуляцию сферы высшего образования и других секторов, и некоторые из них готовы настаивать

вать на этом, даже если такие преобразования приведут к сокращению финансирования. Большинство респондентов признают за государством центральную и уникальную роль, однако среди приверженцев постсоветской модели есть те, кто считает государство всего лишь одним из стейкхолдеров в системе высшего образования наряду с другими. Сторонники этой модели критикуют практику государственного финансового контроля, протестуют против назначения ректоров государственными органами и высказывают опасения в отношении потенциальных вмешательств государства в учебный план и программу обучения.

В 1990-х государство пребывало в состоянии коллапса, поэтому правительство не могло вмешиваться в работу вузов и в то же время не могло финансировать новые важные начинания. Сейчас маятник движется в обратную сторону... При желании от государства можно получить много денег, но я считаю, что от этого нужно держаться как можно дальше (социолог из ВШЭ).

У государства очень тяжелая рука. И эта рука хороша только для закручивания самых больших болтов и гаек (представитель руководства ВШЭ).

Процитированные респонденты высказываются с рыночных позиций. Они опираются скорее на экономическое, чем на политическое определение общественных благ, считая высшее образование главным образом частным благом, и убеждены, что государство должно финансировать высшее образование только там, где рынок явно не справляется с его регулированием (*market failure*). «Большинство благ [приносимых высшим образованием], разумеется, не являются коллективными, они относятся к личным, индивидуальным», — отметил один из государственных служащих. Некоторые предпочитали говорить об общественных экстерналиях, внешних эффектах, возникающих при ведении рыночных транзакций, а не о больших или более целостных общественных благах. Тем не менее респонденты, поддерживающие постсоветскую модель, признают, что частный сектор бизнеса не проявляет активного интереса к финансированию высших учебных заведений в необходимом объеме. «На самом деле мы не получаем серьезного финансирования от бизнеса. В России просто нет традиции благотворительности», — подчеркнул представитель руководства ВШЭ. Семьи также не в состоянии оплачивать полную рыночную стоимость обучения в вузе. Поставить их перед такой необходимостью значило бы снизить доступность высшего образования для представителей малообеспеченных семей. Приверженцы этого подхода по-разному представляют себе, в какой степени рыночные отношения должны быть распро-

странены в сфере высшего образования, в частности они не единокорны в вопросе о существовании бесплатных учебных мест, но никто из них не выступал за полный уход государства из процесса формирования политики и процесса финансирования высшего образования.

Расхождение во мнениях участников данного исследования — проявление более глубоких разломов в российской политической культуре. Пока они сохраняются, консенсус относительно политической концепции общественного/частного не может быть достигнут. Не достичь согласия и в отношении экономики общественного/частного в сфере высшего образования, поскольку экономические взгляды каждого человека зависят от его политических представлений о роли, ограничениях и обязанностях государства.

Мы полагаем, что две противоположные позиции по вопросу роли государства, которые проявились в нашем исследовании, отражают существующее деление российского общества в целом на приверженцев советской картины мира 1980-х годов и представителей постсоветского взгляда на мир, который сформировался в весьма короткие сроки в 1990-х годах и был (и остается) во многих своих чертах близок к англо-американскому неолиберализму. Финансовый капитализм 1990-х, безусловно, оказал заметное влияние на Россию: произошла приватизация множества государственных активов, возникли новые рынки, а в вузах появилось огромное количество учебных программ в сфере бизнеса, экономики и юриспруденции. Однако он не привел к полной трансформации политической культуры или формированию стабильного и притягательного общества. В результате и в российском обществе, и в политике старое и новое блокируют друг друга.

История России раздроблена. Одни верят в одну версию истории, другие — совсем в другую (*историк из ВШЭ*).

Разделение общества отразилось и на системе высшего образования. В ней сложилась уникальная комбинация двух различных подходов. В российской системе высшего образования примерно равное количество бесплатных и платных учебных мест для студентов, в такой ситуации невозможно сформировать последовательную политику и систему обеспечения.

Мне не нравится, что в России лучшие студенты получают бесплатное образование, а другие платят за него, и в одной аудитории оказываются студенты платного и бесплатного отделений, у которых очень разное отношение к учебе в университете (*представитель руководства ВШЭ*).

### 3.7. Разделенная политическая среда, разделенная сфера высшего образования

С одной стороны, есть места для более академически успешных абитуриентов, которые финансируются государством. Среди этих студентов относительно высока доля тех, кто обучается на естественно-научных, технических и математических программах, хотя сложно сказать, насколько эти квалификации востребованы на современном рынке труда в России. Они как будто все еще готовятся обслуживать старую военно-индустриальную экономику. С другой стороны, существуют платные места, которые занимают абитуриенты с более низкими баллами, на этих местах обучаются преимущественно будущие специалисты в сфере экономики, бизнеса, юриспруденции, коммуникаций и других смежных областей для новой капиталистической экономики. Наличие платных мест, которое жизненно важно для вузов в отсутствие адекватного государственного финансирования, побуждает вузы действовать в духе предпринимательства. Итак, в одной части системы сохраняет свою всеобъемлющую роль государство, в другой главенствует рынок. В первом случае учебные программы и преподавание в высших учебных заведениях ассоциируются с общественным благом как в экономическом, так и в политическом смысле. Во втором преподавание и обучение становится частным благом как в экономическом, так и в политическом смысле, хотя и сопровождается возникновением общественных экстерналий.

Тем же противоречием характеризуется процесс интернационализации системы высшего образования. Постсоветский неолиберализм 1990-х годов не смог утвердить в России принцип открытых границ в таких нефинансовых областях, как наука и высшее образование, несмотря на значительную степень их глобализации в большинстве стран, а также на признание многими сотрудниками российских университетов, что знание — это глобальное общественное благо. Закрытые границы и непоследовательная политическая экономика высшего образования (как и в стране в целом), склонная к самоотрицанию, препятствуют развитию отрасли. В мире существует широкий спектр вариантов политических экономий, которые обеспечивают успешность системы высшего образования: от скандинавских высококачественных бесплатных систем с широким охватом населения до по большей части общественных систем, типичных для Швейцарии и Нидерландов; различные смешанные экономики в Канаде и Восточной Азии, а также стратифицированный рынок высшего образования в США, который сочетается со значительным федеральным финансированием исследований, обеспечивающим мировое лидерство США в этой сфере. Все эти системы демонстрируют согласованность (хотя и по-разному) в предоставлении образовательных программ, их финансировании и стимулировании, и все они интернационализированы.

Пока политические культуры 1980-х и 1990-х годов не будут поглощены новой внутренне согласованной системой, которая

выйдет за рамки текущих противоречивых практик, нам не удастся достичь ясного и устойчивого консенсуса в понимании общественного и частного, а также роли российского высшего образования как общественного блага и даже видов частных благ, которые производятся этой системой. В то же время обсуждение общественных и частных благ, производимых системой высшего образования в России, — это один из способов поразмышлять о реформе системы высшего образования.

1. Dewey J. (1927) *The Public and its Problems*. New York, NY: H. Holt. Reprinted by Ohio University Press.
2. Lukes S. (1973) *Individualism*. Oxford: Basil Blackwell.
3. Marginson S. (2016a). Private/Public in Higher Education: A Synthesis of Economic and Political Approaches // *Studies in Higher Education*. 13 Apr. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
4. Marginson S. (2016b) *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University.
5. McMahon W. (2009) *Higher Learning Greater Good*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
6. Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2015). *Education at a Glance, 2015*. Paris: OECD.
7. Samuelson P. (1954) The Pure Theory of Public Expenditure // *Review of Economics and Statistics*. Vol. 36. No 4. P. 387–389.
8. Stiglitz J. (1999) Knowledge as a Global Public Good / I. Kaul, I. Grunberg, M. Stern (eds) *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*. New York: Oxford University. P. 308–325.
9. Valimaa J. (2011) The Corporatization of National Universities in Finland / B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson, I. Ordorika (eds) *Universities and the Public Sphere*. New York: Routledge. P. 101–119.

## Литература

## The Public Good Created by Higher Education Institutions in Russia

Author **Simon Marginson**

Professor of Higher Education, UCL Institute of Education, University College London, UK. Address: UCL Institute of Education, University College London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, United Kingdom. E-mail: s.marginson@ucl.ac.uk

**Abstract** The public/private distinction is central to higher education but there is no consensus on the meaning of 'public'. Two different meanings are in use. Economic theory distinguishes non market goods (public) that cannot be produced for profit, from market-based activity (private). This provides a basis for identifying the minimum necessary public expenditure, but does not effectively encompass collective goods. In political theory 'public' is often understood as state ownership and/or control. This is more inclusive than the economic definition, and recognizes the scope for norms and policies, but lacks clear boundaries. The first part of the article synthesizes these two approaches, developing an analytical framework with four quadrants (civil society, social democracy, state quasi-market, commercial market) that can be used to categorise activities in higher education and research. The second part summarises the findings of 30 semi-structured interviews in the Russian government and two universities, conducted in 2013, concerning perceptions of public goods produced in Russian higher education. While most interviewees saw research as a global public good, they were divided in relation to teaching and learning. Some understood the education function as a public good in both the economic and political sense and wanted the government to take greater responsibility for improvement in higher education. Others saw higher education as a private good in the economic sense, and while they acknowledged the need for government because of market failure, wanted public intervention and regulation to be reduced. This division in thought about public/private paralleled the larger division between Soviet and neoliberal thinking in the Russian polity, and also the divided character of higher education, which is evenly split between free government administered places and a fee-paying student market.

**Keywords** higher education, funding of education, public good, private benefit, university mission, Paul Samuelson, John Dewey, Russia.

- References**
- Dewey J. (1927) *The Public and its Problems*. New York, NY: H. Holt. Reprinted by Ohio University Press.
- Lukes S. (1973) *Individualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Marginson S. (2016a). Private/Public in Higher Education: A Synthesis of Economic and Political Approaches. *Studies in Higher Education*, 13 Apr. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797> (accessed 10 July 2017).
- Marginson S. (2016b) *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University.
- McMahon W. (2009) *Higher Learning Greater Good*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- OECD (2015) *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Samuelson P. (1954) The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics*, vol. 36, no 4, pp. 387–389.
- Stiglitz J. (1999) Knowledge as a Global Public Good. *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century* (eds I. Kaul, I. Grunberg, M. Stern), New York: Oxford University, pp. 308–325.
- Valimaa J. (2011) The Corporatization of National Universities in Finland. *Universities and the Public Sphere* (eds B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson, I. Ordorika), New York: Routledge, pp. 101–119.

# Модели финансирования высшего образования и эффективность деятельности университетов

## Эмпирическое исследование европейского опыта и отечественная практика

**Е. Г. Чернова, Т. Д. Ахобадзе, А. С. Малова, А. А. Салтан**

---

### **Чернова Елена Григорьевна**

доктор экономических наук, профессор, первый проректор по экономике Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: e.chernova@spbu.ru

### **Ахобадзе Тите Давидович**

кандидат экономических наук, заместитель начальника планово-финансового управления Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: t.akhobadze@spbu.ru

### **Малова Александра Сергеевна**

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической кибернетики Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: a.malova@spbu.ru

### **Салтан Андрей Анатольевич**

кандидат экономических наук, ассистент кафедры информационных систем в экономике Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: a.saltan@spbu.ru

Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9.

**Аннотация.** По данным Всемирного банка, в среднем в мире 13% государственных расходов приходится на образование, и государства заинтересованы в продуктивном расходовании этих средств. Одним из общепринятых, хотя и критикуемых, критериев продуктивности деятельности университе-

та считается его положение в международных академических рейтингах. Проведенные исследования влияния объема государственного финансирования университета на его положение в рейтинге не выявили устойчивой положительной связи. Авторы скорректировали методологию оценивания и рассмотрели влияние механизма государственного финансирования университета на его положение в рейтинге. Рассмотрены по существу три механизма финансирования: финансирование по формуле, финансирование по результатам и переговорное финансирование. В выборку исследования вошли 107 европейских университетов из 27 стран, по каждому из них была собрана информация о модели финансирования (или композиции моделей), общем годовом доходе, доле финансирования от государства и положении в рейтинге, а также о наличии динамики в рейтинге за последние 10 лет. По результатам анализа сформированы две основные группы университетов: те, кто не преуспевает в рейтингах (вторая, третья, четвертая и пятая сотни рейтингов) и финансируется преимущественно формальными путями (финансирование по формуле и по результату), и те, кто лидирует в рейтингах (первая сотня), такие университеты используют переговорную модель финансирования (либо на-

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2017 г.

ряду с формальными моделями, либо в качестве основной). Подтверждены выводы предшествующих исследований, согласно которым объем государственного финансирования никак не сказывается на результатах рейтинга. На качественном уровне проанализирован опыт финансирования высшего образования в Российской Федерации. В настоящее время наблюдается сильная тенденция к формализации всех каналов финансирования университетов, однако результаты проведенного эмпирического исследования показывают, что доминирование фор-

мальных критериев может быть неэффективно с точки зрения достижения отечественными университетами поставленных перед ними амбициозных целей — вхождения в первую сотню университетов в международных рейтингах.

**Ключевые слова:** эффективность университета, модели финансирования университетов, финансирование по формуле, финансирование по результатам, переговорное финансирование, кластерный анализ.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-37-82

В современном мире одним из ключевых ресурсов развития экономики и общества, безусловно, является образование, значение которого постоянно растет. Это обстоятельство обусловлено вхождением системы образования, и прежде всего высшего, в состав национальной инновационной системы. Инвестиции в образование — если, конечно, они эффективны — обеспечивают условия для появления инновационных предприятий, которые являются фундаментом инновационной национальной экономики [Hazelkorn, 2015; Салми, Фруммин, 2007]. Именно по этой причине во многих странах мира активизировалась работа по созданию программ и дорожных карт развития университетов [Сацик, 2014].

В последние годы в России также проводится модернизация системы высшего образования [Салми, Фруммин, 2013]. Основным документом, определяющим стратегический вектор проводимых реформ, можно считать Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в котором сформулирована задача кардинально повысить конкурентоспособность ведущих российских университетов. Поскольку к числу основных критериев конкурентоспособности принято относить положение учебных заведений в мировых рейтингах, определена сопутствующая указанной задаче цель — к 2020 г. добиться вхождения по крайней мере пяти российских университетов в первую сотню основных академических рейтингов. Государство готово инвестировать значительные средства в развитие системы образования и науки в стране, однако крайне обеспокоено вопросами эффективности расходования средств, поскольку базовые принципы управления университетами не менялись более 20 лет.

Существующие сегодня рейтинги университетов многочисленны и разнообразны, они используют разные методики рас-

чета, но ни один из них не избежал критики со стороны академического сообщества в адрес представляемых этими рейтингами результатов. Основные направления критики — структура рассматриваемых показателей и их удельные веса, а также зависимость итоговых значений показателей от размера университета и специальностей, по которым осуществляется преподавание и ведутся исследования [Bongioanni et al., 2014]. Несмотря на то что на основании рейтингов невозможно объективно сопоставить отдельные показатели деятельности университетов, рейтинги стали неизбежной реальностью системы высшего образования во всем мире и играют все более заметную роль при разработке стратегий развития и принятии решений о выделении финансовых ресурсов [Amsler, Bolsmann, 2012; Goglio, 2016]. Наиболее значимыми и авторитетными международными рейтингами сегодня являются шанхайский рейтинг ARWU и британские рейтинги THE и QS, выходявшие в период с 2004 по 2009 г. в виде единого рейтинга THE-QS. Именно их мы используем в данной статье для оценки динамики эффективности и конкурентоспособности университетов на современном рынке образовательных услуг и научных исследований.

Формальной методологией вышеуказанных рейтингов для оценки университетов предусмотрено применение двух укрупненных групп показателей: связанных с прошлыми академическими заслугами и текущими научными достижениями. Эти показатели должны характеризовать качество управления университетом в целом, а также качество научных и образовательных школ, механизмов управления университетом, его структурной организации, в этих показателях отражаются институциональные аспекты функционирования университета, объем финансирования, степень интернационализации научной и образовательной деятельности [Hazelkorn, 2015; Aguillo et al., 2010]. Все указанные факторы в той или иной степени важны для результативной деятельности университета, а ключевая задача руководства состоит в том, чтобы расставить приоритеты — выбрать отдельные направления приложения усилий для максимального повышения эффективности деятельности университета.

Выявление ключевых и критических аспектов функционирования университета — неординарная задача, решению которой посвящено множество научных исследований [Salmi, 2009; Yang, Welch, 2012]. Основные сложности, с которыми сталкиваются исследователи, — недостаток открытой информации о деятельности университетов и проблемы, возникающие при попытке сопоставить имеющиеся данные для определения статистически значимых связей (например, между действующей в университете системой управления и его положением в международном рейтинге). Формулировку агрегированных выводов и заключе-

ний затрудняет также своеобразие каждого отдельного университета [Saisana, d'Hombres, Saltelli, 2011].

Наиболее релевантным для российских вузов элементом многообразия являются различия в моделях финансирования университетов. В советский период плановой и закрытой национальной экономики учреждения высшего образования финансировались преимущественно из государственного бюджета. Деятельность части учебных заведений регулировало исключительно Министерство образования, часть имела перекрестное управление — как со стороны Министерства образования, так и со стороны профильного министерства. Распределение денежных средств между учебными заведениями (а в рамках учебного заведения между проектами) осуществлялось не на конкурсной основе, а в соответствии с планом, и вопросы эффективности расходов нередко оказывались не самыми важными при принятии управленческих решений самого разного уровня [Platonova, 2015].

Принимая во внимание установленное в ходе специальных научных изысканий [Auranen, Nieminen, 2010] отсутствие прямой связи между объемом финансирования университета и его положением в конкретном рейтинге, представляется целесообразным сфокусироваться на сущностном анализе имеющихся механизмов и источников денежных поступлений. Современный университет помимо бюджетных ассигнований способен самостоятельно привлекать внебюджетные средства для собственного развития. Однако чаще всего размер финансирования университета из государственных источников либо соразмерен самостоятельно привлеченным средствам, либо существенно превышает их объем (в некоторых университетах доля государственного финансирования составляет более 90%). Государству важно понимать, в каком объеме, какими способами и на каких условиях следует финансировать университет, чтобы обеспечить его максимальную эффективность [Bolli, Somogyi, 2011]. Поэтому в данном исследовании мы сосредоточили внимание на механизмах государственного финансирования университетов.

Целью исследования является эмпирическая проверка наличия связи между механизмами государственного финансирования университета и его продуктивностью, выраженной в положении университета в международном академическом рейтинге.

Статья организована следующим образом. Первый раздел посвящен описанию источников и моделей финансирования университетов. Во втором — исследуется взаимосвязь положения университетов в международных рейтингах с используемыми ими моделями финансирования. В третьем разделе анализируются особенности финансирования университетов в Российской Федерации, в четвертом — резюмируются полученные результаты и приводятся некоторые выводы.

В современном мире модель финансирования университета представляет собой не просто набор инструментов, с помощью которых происходит распределение средств между донорами и получателями (в числе которых могут быть государство, студенты, исследователи и преподаватели учебного заведения), но и совокупность механизмов для достижения определенных целей и максимизации результатов при наличествующих ресурсных ограничениях. Если государственные университеты доминируют на рынке образовательных и научных услуг (что имеет место в большинстве стран мира, в том числе и в России), именно модель финансирования является важнейшим элементом общей стратегии управления университетами, включающей традиционно следующие четыре компонента:

- 1) правовое регулирование;
- 2) модель финансирования;
- 3) общественное производство;
- 4) коммуникативная стратегия [Jongbloed, 2004].

В реформировании системы финансирования высшего профессионального образования, происходящем сейчас в странах Европы, Азии и Америки, можно выделить следующие основные тренды [Auranen, Nieminen, 2010; Nagy Kováts, Németh, 2014]:

- трансформация способов размещения государственных средств в системе образования. В целях повышения чувствительности образовательных учреждений к нуждам потребителей часть средств направляется студентам и предприятиям в форме государственных субсидированных займов или налоговых льгот, а также вносятся некоторые изменения в механизмы размещения прямой институциональной поддержки (происходит разделение финансирования преподавания и исследований; повышается распространенность формульного финансирования; все более важным фактором распределения средств становится результативность их использования);
- интенсивное внедрение новых технологий открытого интернет-образования, объективно снижающих затраты, связанные с оказанием образовательных услуг. В перспективе оно может привести к формированию радикально иной модели университета;
- диверсификация источников финансирования, а также установление партнерских отношений с бизнес-сообществом, исследовательскими центрами и организациями. Возникает прямая зависимость между результатами деятельности учебного заведения и объемом привлеченного частного финансирования. Развитие модели софинансирования позво-

## **1. Модели и источники финансирования университетов**

ляет, с одной стороны, предоставлять больше автономии в управлении финансовыми ресурсами самим учреждениям, а с другой — повысить качество расходования получаемых бюджетных средств за счет двустороннего аудита. Предоставленная университетам автономия дает возможность привлекать внешнее финансирование на финансовых рынках со стороны бизнес-сообщества, оказывать услуги в области дополнительного и бизнес-образования, устанавливать индивидуальные условия заключения договоров с преподавателями и исследователями.

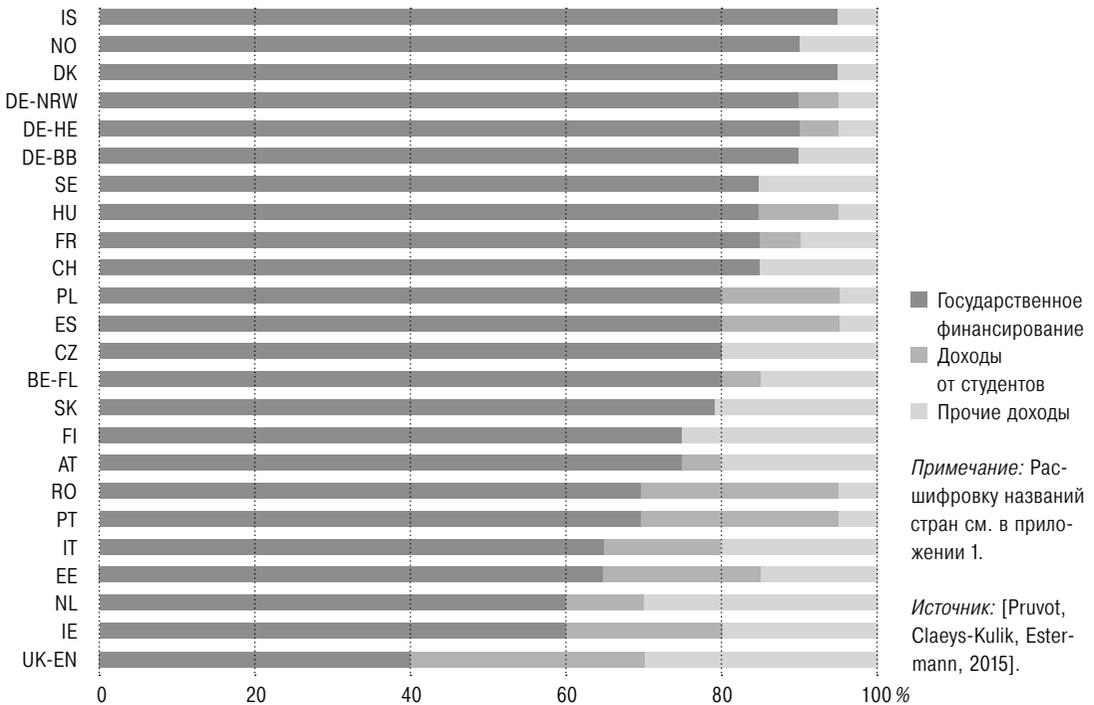
Итак, образовательная деятельность в современных условиях финансируется из следующих источников:

- 1) бюджетные ассигнования (федеральные и муниципальные);
- 2) поступления от оказания платных образовательных услуг и услуг, сопутствующих образовательному процессу (продажа учебных пособий, предоставление жилья);
- 3) финансирование, полученное от компаний, — плата за организацию и проведение программ повышения квалификации и отдельных тренингов для действующих и будущих сотрудников; именные стипендии для студентов, которые могут включать обязательства студента работать в компании в течение некоторого времени после окончания учебного заведения;
- 4) пожертвования, спонсорская помощь, именные профессорские позиции и другие формы невозвратных инвестиций компаний и частных лиц в образование;
- 5) система ваучеров и других механизмов государственной поддержки получения платного образования (в России примерами таких механизмов могут служить материнский капитал и налоговый вычет);
- 6) прочие внешние источники финансирования, такие как дотации от некоммерческих организаций и кредиты;
- 7) самофинансирование (средства, полученные от оказания непрофильных услуг — издательских, телекоммуникационных и т. д.);
- 8) образовательные кредиты обучающихся.

В большинстве европейских стран в объемах финансирования университетов доминирует доля государственных ассигнований (рис. 1).

Все источники финансирования университета, кроме государственных, имеют собственные институциональные механизмы контроля эффективности распределения средств, которые зачастую не нуждаются в формализации. Актуальной является задача оценить эффективность механизмов передачи университетам именно государственных средств.

Рис. 1. Структура финансирования университетов в странах Европы



В исследованиях, проведенных Т. Эстерманом и Т. Ноккала [Estermann, Nokkala, 2009; Estermann, Nokkala, Steinel, 2011], а также в проекте DEFINE [Pruvot, Claeys-Kulik, Estermann, 2015] были выделены следующие механизмы распределения государственного финансирования.

1. Бюджетные ассигнования:
  - финансирование результата;
  - финансирование по формуле (по критерию выхода, по критерию входа);
  - переговорный механизм финансирования (исторически сложившийся объем финансирования).
2. Проектное финансирование.
3. Финансирование выдающихся проектов (*funding of excellence*).
4. Прочее прямое и целевое финансирование.

В данной работе мы подробнее остановимся на механизмах размещения бюджетных ассигнований.

Под финансированием по формуле (*funding formulae*) понимается механизм определения объема финансирования универ-

ситета с использованием математической формулы. Эта формула включает в качестве переменных число студентов, количество публикаций и прочие индикаторы. Переменные в формуле представляют собой ретроспективные данные (например, за прошлый год). Целью финансирования по формуле является обеспечение прозрачности обоснования объемов средств, а также привязка объемов финансирования к измеримым показателям. Такая модель финансирования позволяет принимать во внимание изменения, происходящие во времени, например в численности студентов, выпускников или сотрудников.

Финансирование результата (*performance contracts*) является формой заключения контракта между университетом и государственными органами. В этом контракте указываются целевые индикаторы, которых университет обязуется достичь, получая данный объем финансирования. Такая форма организации финансирования позволяет структурировать диалог между университетами и государственными органами, повысить прозрачность финансирования, а также способствует выстраиванию стратегии в развитии университета. В отличие от формульного финансирования здесь в качестве основы используются будущие показатели, а не прошлые. Таким образом, финансирование результата способствует продвижению университетов в заданном направлении.

При реализации механизма финансирования результата поставленные перед университетом цели могут быть специфическими для данного учебного заведения и в большей или меньшей степени соответствовать его стратегии, а могут быть следствием более общих целей системы высшего образования и исследовательской политики государства. Целевые показатели можно охарактеризовать как результаты, которые должны быть достигнуты, оставляя возможность университету решать, как и какие конкретные действия должны быть предприняты в течение определенного периода времени. Цели могут быть сформулированы качественно (например, способствовать равному доступу мужчин и женщин к ведущим академическим должностям) или количественно (например, увеличить число женщин-профессоров), т. е. аналогично тому, как формулируются показатели при финансировании по формуле. В зависимости от характера целей и задач различаются процедуры оценки их достижения: оценивание результата может проходить в форме дискуссий между государством и университетом, в других ситуациях оценка результатов может потребовать сбора данных.

Под переговорной моделью понимаются исторически сложившийся объем финансирования, а также все возможные неформальные переговорные механизмы, которые используются для получения финансирования. Данный механизм, с одной стороны, является самым непрозрачным из рассмотренных,

а с другой — позволяет максимально учитывать специфические особенности университета, в частности его репутацию, которая достаточно сложно квантифицируема и поэтому не может быть включена в другие два механизма.

Данные механизмы финансирования могут применяться для обеспечения как образовательной деятельности, так и исследовательской. Они могут использоваться как по отдельности, так и в комбинации, при этом, как правило, один из механизмов финансирования является основным, а еще один — дополнительным.

Далее в работе будет рассмотрено, какие именно механизмы финансирования и в каких комбинациях используются в университетах европейских стран, а также как использование данных механизмов взаимосвязано с положением университета в академическом рейтинге.

Для эмпирической проверки гипотезы о существовании взаимосвязи между моделями и источниками финансирования университетов, с одной стороны, и их положением в международных рейтингах — с другой, были использованы следующие данные.

1. Результаты проекта *Designing Strategies for Efficient Funding of Universities in Europe (DEFINE)*, который осуществляется Европейской ассоциацией университетов (*European University Association*). В этом исследовании участвовали страны Европейского союза, результатом стал масштабный обзор моделей финансирования, которые используются в университетах каждой из вошедших в проект стран, а также рекомендации для руководства университетов.
2. Академический рейтинг университетов ARWU за период с 2003 по 2014 г. В отличие от двух других рейтингов (THE и QS) он основан на объективных показателях, информация для вычисления которых собирается из официальных источников. Поскольку целью исследования была оценка влияния тех или иных механизмов финансирования на положение университета в академическом рейтинге, мы использовали данные о положении университета в рейтинге в динамике, а не точечные показатели последнего года. Базовой предпосылкой исследования является предположение об отсутствии существенных изменений в механизмах финансирования учреждений высшего образования за период с 2003 по 2014 г. Практическая допустимость этого предположения косвенно подтверждается фактом опубликования результатов исследования DEFINE, проводимого с 2007 г., только в 2015 г.
3. Статистические данные о деятельности университетов: общий объем финансирования университета, доля государ-

**2. Взаимосвязь положения университетов в международных рейтингах с используемыми моделями финансирования**  
**2.1. Данные для исследования**

ственного финансирования (разделение на финансирование учебного процесса и исследований, если была доступна соответствующая информация), численность студентов и академического персонала университета и т. д.

В выборку исследования вошли только университеты стран Европейского союза и Российской Федерации. Для более надежных результатов потребуется охватить также страны Северной и Южной Америки, Австралию, Ближний и Дальний Восток, но в настоящее время проведению более масштабного исследования препятствует отсутствие систематизированной информации о том, какие модели и механизмы финансирования высшего образования используются в этих странах.

## 2.2. Дизайн исследования

Основной идеей исследования является сопоставление модели финансирования, а также других параметров деятельности университета с его положением в рейтинге. За основу были взяты данные проекта DEFINE, посвященного анализу существующих механизмов финансирования университетов в Европе и возможностям повышения их эффективности [Pruvot, Claeys-Kulik, Estermann, 2015]. Стимулом к проведению исследования явился кризис 2008–2009 гг. В этот период во многих европейских странах государственные ассигнования, являющиеся основным источником финансирования высшего образования, сократились, вследствие чего устойчивое развитие университетов оказалось под угрозой, возникла необходимость изыскивать новые источники доходов и повышать эффективность расходования имеющихся средств. Таким образом, основной целью проекта DEFINE стало совершенствование действующей финансовой политики в секторе высшего образования.

В проекте DEFINE участвовали 28 европейских стран и отдельных регионов (приложение 1), из которых для данного исследования были отобраны страны, имеющие представительство в рейтинге ARWU за период с 2003 по 2014 гг.: хотя бы один университет присутствует в рейтинге ARWU весь период или вошел в рейтинг за указанный период и присутствует в нем на 2014 г. Таким образом, в первоначальную выборку вошли 205 университетов (полный перечень в приложении 2) из Австрии, Бельгии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Дании, Ирландии, Испании, Италии, Нидерландов, Норвегии, Польши, Португалии, Сербии, Словении, Финляндии, Франции, Чехии, Швейцарии, Швеции.

Поскольку в исследование DEFINE вошли не все страны Европейского союза, а некоторые из стран представлены только своими автономными округами (в Испании была рассмотрена только Каталония; в Германии — земли Северный Рейн — Вестфалия, Гессен и Бранденбург; в Великобритании — только Англия),

часть европейских университетов, входящих в рейтинг ARWU, также была исключена из рассмотрения. Конечную выборку составили 157 европейских и 2 российских университета (в первом этапе данного исследования они не участвуют).

По каждому из 157 вошедших в выборку европейских университетов был осуществлен сбор следующей информации:

- объем финансирования университета в целом;
- доля государственного финансирования;
- объем финансирования обучения и исследований;
- объем средств, привлекаемых от третьих сторон на исследование;
- объем платы за обучение;
- численность студентов, обучающихся в университете;
- численность персонала, работающего в университете, и доля академического персонала;
- наличие в университете центров совершенства (*excellencecenter, excellenceinitiative*).

Информация была собрана из материалов, опубликованных на официальных сайтах университетов за последний доступный год (в большинстве случаев 2013/2014 учебный год, по некоторым университетам данные имелись только за 2011/2012 учебный год). В случае отсутствия на сайте тех или иных данных, например сведений финансового характера, университет исключался из рассмотрения. После сбора сведений выборка сократилась до 107 университетов.

Для обеспечения сопоставимости собранные данные были унифицированы: финансовые показатели были пересчитаны из национальных валют (для Англии, Дании, Норвегии, Чехии, Швейцарии, Швеции) в евро по среднему кросс-курсу национальной валюты к евро по данным Европейского центрального банка<sup>1</sup> за год, к которому относится рассматриваемая финансовая информация. На основании полученных данных был произведен расчет величин, характеризующих финансирование университета: общий объем финансирования; общий объем финансирования в пересчете на одного студента; общий объем финансирования в пересчете на одного академического сотрудника; доля государственного финансирования в общем объеме финансирования; доля государственного финансирования исследований в общем объеме государственного финансирования; доля государственного финансирования обучения в общем объеме государственного финансирования; доля финансирования исследований третьими сторонами в общем объеме финан-

---

<sup>1</sup> <https://www.ecb.europa.eu/stats/exchange/eurofxref/html/index.en.html>

сирования; доля платы за обучение в общем объеме финансирования университета.

По данным исследования DEFINE каждый университет был ассоциирован с определенной моделью финансирования преподавания и исследовательской деятельности, принятой в стране (или отдельном регионе) и описываемой шестью переменными: финансирование преподавания по формуле; контракты на результат для преподавания; переговорный механизм для преподавания; финансирование по формуле для исследований; контракты на результат для исследований; переговорный механизм для исследований.

По данным рейтинга ARWU каждому университету был присвоен индекс: 1 — университет входит в первую сотню рейтинга, 2 — во вторую, 3 — в третью и т. д. Дополнительно была введена переменная, которая отражает динамику университета в рейтинге за период с 2003 по 2015 г.: 1 — позиция университета в рейтинге повысилась, 0 — позиция не изменилась, -1 — позиция снизилась.

Таким образом, по каждому университету собраны три группы данных.

1. Модель финансирования университета определяется страновой принадлежностью университета и описывается следующими переменными:
  - a) *Funding formulae for teaching (FFT)* — финансирование преподавания по формуле;
  - b) *Performance contract for teaching (PCT)* — контракты на результат для преподавания;
  - c) *Negotiations for teaching (NT)* — переговорный механизм для преподавания;
  - d) *Funding formulae for research (FFR)* — финансирование по формуле для исследований;
  - e) *Performance contract for research (PCR)* — контракты на результат для исследований;
  - f) *Negotiations for research (NR)* — переговорный механизм для исследований.
2. Объемы финансирования университета описываются следующими переменными:
  - a) Общий объем финансирования в пересчете на одного студента (млн евро);
  - b) Общий объем финансирования в пересчете на одного академического сотрудника (млн евро);
  - c) Общий объем финансирования (млн евро);
  - d) Доля государственного финансирования в общем объеме финансирования;

- е) Доля государственного финансирования исследований в общем объеме государственного финансирования;
- ф) Доля государственного финансирования обучения в общем объеме государственного финансирования;
- г) Доля финансирования исследований третьими сторонами в общем объеме финансирования;
- h) Доля платы за обучение в общем объеме финансирования университета.

3. Положение университета в рейтинге описывается следующими переменными:

- а) Положение университета в рейтинге за год, по которому имеется финансовая информация;
- б) Динамика положения университета в рейтинге.

Чтобы оценить наличие связи между объемом государственного финансирования университета, используемым механизмом привлечения бюджетных средств и положением университета в рейтинге, была проведена группировка университетов по используемым моделям финансирования и доле государственного участия. Использованы различные модификации процедур кластерного анализа. Анализ данных проводился в среде IBM SPSS Statistics 20.0. В качестве базовой выбрана спецификация с участием переменных, описывающих модель финансирования как преподавательской деятельности, так и исследований, а также положение университета в рейтинге. Базовая спецификация дополнялась переменными, описывающими объемы финансирования университета. Переменные, характеризующие модели финансирования университета, урезались до моделей финансирования исследований: используемый академический рейтинг университетов не учитывает качество преподавания — а значит, модели финансирования преподавательской деятельности могут быть не связаны с положением университета в рейтинге.

Примеры рассмотренных спецификаций приведены в табл. 1, в них объем финансирования университета представлен долей государственного финансирования. Также тестировались спецификации с другими переменными для объема финансирования.

В целом результаты тестирования различных спецификаций позволили выявить связи использования тех или иных моделей финансирования с положением университетов в международном рейтинге. При этом спецификации, которые включали в том или ином виде объемы финансирования университетов, проигрывали по качеству базовой спецификации, в которой рассматривались только положение университетов в рейтинге и модели финансирования университета. По результатам анализа были выделены три кластера, которые описаны в табл. 2 и 3.

### 2.3. Эмпирические результаты

Таблица 1. **Описание тестируемых спецификаций в процедуре кластерного анализа**

№ спецификации	Участвующие переменные	Использованные наблюдения
1	Доля государственного финансирования (gov_share), модель финансирования университета (fft, pct, nt, ffr, pcr, nr) и положение университета в рейтинге (rat_fin_year)	Все/без Великобритании
2	Модель финансирования университета (fft, pct, nt, ffr, pcr, nr) и положение университета в рейтинге (rat_fin_year)	
3	Доля государственного финансирования (gov_share), модель финансирования университета только по исследованиям (ffr, pcr, nr) и положение университета в рейтинге (rat_fin_year)	
4	Модель финансирования университета только по исследованиям (ffr, pcr, nr) и положение университета в рейтинге (rat_fin_year)	

Таблица 2. **Классифицирующие характеристики кластеров**

Переменные		Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Число наблюдений в кластере		43	36	28
Финансирование преподавания	Финансирование по формуле	1 (2)	1	1
	Контракты на результат	0	2	2
	Переговорный механизм	0 (1)	0 (1;2)	0
Финансирование исследований	Финансирование по формуле	2 (1)	1	1
	Контракты на результат	0	2	2
	Переговорный механизм	1 (0)	2 (0)	0
Положение в рейтинге	Первая сотня	47%	11%	0%
	Вторая сотня	19%	64%	0%
	Третья сотня	21%	17%	29%
	Четвертая сотня	14%	8%	21%
	Пятая сотня	0%	0%	50%

*Примечания:* 1 —указанный механизм финансирования используется как первичный; 2— механизм финансирования используется как вторичный; 0 — механизм финансирования не используется. Цифра, указанная в скобках, означает, что часть университетов в кластере (меньшая часть) использует данный механизм в другом качестве.

Первый кластер состоит преимущественно из университетов, входящих в рейтинге в первую сотню. Университеты, имеющие более низкое положение в рейтинге, также входят в первый кластер, но количество университетов из второй и каждой последующей сотни уступает количеству университетов из пер-

Таблица 3. **Описательные характеристики кластеров**

Показатель	Значение	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
Наличие центров совершенства (%)	Нет	44	56	39
	Да	56	44	61
Динамика в рейтинге (%)	Положение ухудшилось	7	11	29
	Положение не изменилось	74	53	50
	Положение улучшилось	19	36	21
Объем финансирования (млн евро)	Общее финансирование в расчете на одного студента	0,03	0,02	0,018
	Общее финансирование в расчете на одного сотрудника	0,18	0,21	0,20
	Общий объем финансирования	704,7	540,7	317,6
	Государственное финансирование в расчете на одного студента	0,02	0,01	0,009
Доли избранных источников в общем объеме финансирования (%)	Доля государственного финансирования в общем объеме финансирования университета	60	49	49
	Доля государственного финансирования исследований в объеме государственного финансирования	55	48	50
	Доля государственного финансирования преподавания в объеме государственного финансирования	45	52	50
	Доля стороннего финансирования исследований в общем объеме финансирования университета	33	24	20
	Доля платы за обучения в общем объеме финансирования университета	24	28	36

вой. Для данной группы университетов характерно использование переговорного механизма финансирования исследований в качестве первичного, финансирование исследований по формуле в основном применяется как вторичный механизм, контракты на результат не используются. Преподавание в этой группе университетов финансируется преимущественно по формуле и частично — на основании переговорного механизма. Во втором кластере преобладают университеты из второй сотни рейтинга. Для них типичны формализованные механизмы финансирования, а именно формульное финансирование в качестве первичного механизма и контракты на результат в качестве вторичного. Переговорное финансирование данная группа университетов либо использует как вторичный механизм, либо не использует вовсе. Третий выделенный кластер университетов состоит из учебных заведений, находящихся в третьей, четвертой или пятой сотнях

рейтинга. Эти университеты не используют переговорный механизм вообще, для них характерны формальные модели финансирования. Указанные различия между кластерами являются статистически значимыми, результаты тестировались с помощью критерия  $\chi$ -квадрат. Результаты тестирования, а также полные данные о принадлежности наблюдений к кластерам и их описание представлены в приложениях 4 и 5.

На основании анализа кластеров по таким параметрам, как динамика университета в рейтинге и наличие центров совершенства, нельзя сделать однозначный вывод, обнаруживают ли данные показатели связь с механизмами финансирования. Хотя кластеры и различаются статистически значимо по объему финансирования, связи между объемом государственного финансирования, которое получает университет, и его положением в рейтинге не найдено; на наш взгляд, более важным фактором является именно механизм получения денежных средств от государства.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что университеты, финансирование которых осуществляется с использованием переговорного механизма, а не только по формальным процедурам, имеют более высокие позиции в рейтинге.

#### **4. Особенности финансового обеспечения отечественных вузов**

В условиях глобальной информационной интеграции, радикально усилившейся в последнее десятилетие в связи с ускоренным развитием телекоммуникационных технологий, важной задачей государственных органов России становится повышение международной конкурентоспособности отечественного образования. Ключевое условие здесь — совершенствование систем финансового обеспечения образовательной деятельности. Образовательные учреждения весьма разнородны и в организационно-административном отношении, и по уровню материально-технической обеспеченности, поэтому наибольший положительный эффект, как ожидалось, должно принести налаживание внутренней конкуренции университетов на принципах публичности, прозрачности и объективности.

Формирование конкурентной среды в России осуществляется посредством внедрения нормативно-подушевого финансирования, при котором бюджетные ассигнования университетам предоставляются пропорционально численности бюджетного контингента обучающихся. Он исчисляется с учетом контрольных цифр приема (КЦП) в соответствии с установленными нормативными стоимостями образовательных услуг. КЦП распределяются на конкурсной основе в порядке, утверждаемом приказом Министерства образования и науки и предусматривающем сравнение заявок образовательных организаций. В этих заявках университеты указывают значения определенных показателей потенциа-

ла их деятельности по той или иной специальности или направлению подготовки или по укрупненной группе специальностей или направлений подготовки, оцениваемых в процессе проведения отбора. При этом общие объемы распределяемых КЦП предварительно согласуются центрами ответственности (министерствами и ассоциациями), которые вырабатывают политику по каждому направлению подготовки (специальности) и формируют предложения по структуре КЦП в разрезе субъектов Российской Федерации. Нормативная стоимость образовательной услуги рассчитывается посредством применения поправочных коэффициентов (территориальных и отраслевых) для отдельного учреждения к ее единой базовой нормативной стоимости. Утвержденный перечень коэффициентов и их величин предопределяет достаточно широкий диапазон различий в нормативной стоимости одной и той же образовательной услуги для разных университетов. При этом более значительную удельную государственную поддержку получают вузы, достигшие более высоких значений оцениваемых показателей: средний балл Единого государственного экзамена студентов, принятых на специальность (направление подготовки); объем доходов от научных исследований и разработок в расчете на одного научно-педагогического работника; количество публикаций в изданиях, индексируемых базами научного цитирования Web of Science и Scopus, в расчете на 100 научно-педагогических работников и т. д.

Проведенная бюджетная реформа (переход на программный принцип составления бюджета) привела к консолидации бюджетного финансирования отечественных вузов на основе косвенной формализации итогов конкурсных процедур в рамках государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 г.<sup>2</sup> Она состоит из отдельных подпрограмм и мероприятий, сегментированных по различным направлениям деятельности, которые фиксируются в бюджетной росписи. В совокупности с комплексом подготовленных Министерством образования и науки методических указаний по определению ассоциированных с реализацией образовательных программ типовых расходов такая структура росписи (помимо придания расходам целевого характера, жесткой фиксации ответственности и определения соответствия целей, задач и показателей) призвана обеспечить и расширенные аналитические возможности уполномоченных министерств, а также оперативность системного реагирования на изменение стратегического вектора национальной политики (посредством корректировки системы приоритетов, механизмов бюджетного обеспечения и т. д.).

---

<sup>2</sup> Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295.

Естественным следствием повышения аналитического потенциала является проведение сопоставления отдельных показателей деятельности университетов, на основе которого можно было бы выявить учебные заведения, не достигающие сформированных пороговых значений показателей, и предпринять в отношении этих вузов меры организационно-административного характера. Этот этап реформы образования формализован в виде общероссийского мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений, по итогам которого при необходимости производится реорганизация. Несмотря на имеющиеся нарекания со стороны общественных организаций и экспертного сообщества, преимущественно по поводу недостаточной объективности принимаемых решений, регулярная процедура мониторинга способствовала радикальному усилению контроля со стороны руководства вузов над отдельными секторами их функционирования и принятию во многих случаях новаторских решений.

К сожалению, достигнутое увеличение эффективности управления на уровне отдельных университетов до настоящего времени не удалось в полной мере распространить на государственную программу «Развитие образования» на 2013–2020 г. в целом. На уровне системного реагирования оперативность блокируется бюрократическими процедурами: затяжными процессами согласования изменений текстов государственных программ (включая блок финансового обеспечения мероприятий) с Министерством экономического развития и Министерством финансов и издания сопутствующих нормативных правовых актов Правительства Российской Федерации. В результате лаг внедрения нововведений составляет около года, что недопустимо в нестабильных макроэкономических условиях.

Основным макроэкономическим фактором, оказавшим прямое воздействие на финансовое состояние университетов, стало драматичное падение уровня бюджетного обеспечения. Так, за последние два года по специальным поручениям Правительства Российской Федерации были проведены два 10%-ных севестра, напрямую затронувших такие ключевые направления расходов, как проведение капитального ремонта, выплата стипендий и осуществление инвестиций. В дальнейшем при пересчете объемов бюджетных ассигнований вузам по методологии нормативной стоимости сократилось и финансирование реализации образовательных программ.

Одновременно с сокращением бюджетных поступлений происходит падение платежеспособного спроса со стороны российских потребителей образовательных услуг, обусловленное спадом покупательной способности, а также «демографической ямой» 1990-х годов и ее прогнозируемым эхом. Снижение финансирования научно-исследовательских работ вузов — эту ста-

Рис. 2. Динамика укрупненной структуры поступлений вузов за период с 2012 по 2015 г.

2012	57,6	42,4
2013	60,7	39,3
2014	62,7	37,3
2015	63,5	36,5

Источник:  
<http://bus.gov.ru>

тью расходов вытеснили затраты на удовлетворение их насущных потребностей — не позволяет в полной мере компенсировать образовавшийся дефицит наличных средств за счет приносящей доход деятельности. Об этом свидетельствуют данные о финансовых результатах деятельности вузов (рис. 2), отраженные в их планах финансово-хозяйственной деятельности. В этих условиях отечественные университеты вынуждены поднимать цены на собственные образовательные услуги, переходя от модели конкурентного ценообразования (максимальный контингент) к модели запретительного (максимальная цена). Учитывая глобальный характер факторов влияния, такая реакция является практически повсеместной и для абитуриентов эквивалентна ценовому сговору.

В данных обстоятельствах резко возрастает конкуренция между вузами за контингент обучающихся из стран дальнего зарубежья, покупательная способность которых резко возросла с падением курса национальной валюты.

Министерство образования и науки в целях соблюдения графика вхождения российских университетов в первую сотню позиций в мировых рейтингах, закрепленного разделом V Плана мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»<sup>3</sup>, внедрило в концепцию нормативно-подушевого финансирования элемент ресурсной концентрации: министерство увеличивает относительные объемы финансового обеспечения тех вузов, которые имеют перспективы вхождения или продвижения в мировых рейтингах. Для этого при разработке повышающих коэффициентов к общим базовым нормативам приоритет был отдан отличительным особенностям деятельности именно таких вузов.

Вследствие проведенных преобразований бюджетные ассигнования на выполнение государственных заданий вузам, фигурирующим на данный момент в ключевых рейтингах, увеличились более чем на 20% за период с 2013<sup>4</sup> по 2016 г. Кроме того,

<sup>3</sup> Утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р.

<sup>4</sup> Год завершения перехода на нормативно-подушевое финансирование не подведомственных Правительству Российской Федерации вузов.

отдельным наиболее перспективным вузам предоставляются дополнительные бюджетные средства в рамках проекта «5–100», реализуемого во исполнение распоряжения Правительства Российской Федерации от 29 октября 2012 г. № 2006-р. Это целевые субсидии по итогам конкурса программ развития вузов, проводимого под эгидой Совета по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Размеры субсидий ежегодно пересматриваются в зависимости от достигнутых результатов.

Ожидалось, что концентрация ресурсов будет способствовать качественной трансформации действующих стандартов деятельности избранных университетов в российский эквивалент наиболее развитых зарубежных моделей, что придаст мощный импульс их продвижению в рейтингах. К сожалению, положительный эффект возымели не все формы финансового стимулирования. Динамика продвижения отечественных вузов в рейтинге QS (см. приложение 3)<sup>5</sup> за 2013–2016 гг. (продвижение у 7 вузов, спад у 6 вузов, положение без изменений — у 8 вузов) не выходит за пределы статистических отклонений. Корреляция между увеличением объемов ассигнований в виде субсидии на выполнение государственного задания и положением вузов в рейтинге практически отсутствует. Например, Казанский (Приволжский) федеральный университет поднялся из группы мест с 601-го по 650-е в группу мест с 551-го по 600-е, несмотря на сокращение субсидии на 358 млн руб., в то время как Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина опустился из группы мест с 501-го по 550-е в группу с 601-го по 650-е, получив дополнительные 227 млн руб. Для ряда вузов, среди которых Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» и Южный федеральный университет, значительное увеличение финансирования не привело к повышению положения в рейтинге.

В рейтинге QSBRICS (см. приложение 4), в котором перечень отечественных университетов более представительный, чем в глобальном рейтинге QS (58 позиций против 21), за период с 2013 по 2015 г. улучшили свои позиции лишь 13 российских вузов, в то время как ухудшили их 25 вузов и не имели динамики 20. Столь серьезное ухудшение ситуации, хотя и определяется не в последнюю очередь действием экзогенных факторов политико-экономического характера, с учетом отсутствия иных значимых институциональных изменений в системе образования за этот же период несколько дискредитирует идею нормативного обеспечения университетов. Видимо, нормативный подход к финанси-

<sup>5</sup> <http://studyinrussia.ru/why-russia/world-university-rankings/qs/>

рованию высшего образования — не лучший выбор для периода глобальных общественных преобразований.

Итоги дополнительного конкурсного финансирования оказались более обнадеживающими. Согласно наиболее актуальному отчету Министерства образования и науки РФ<sup>6</sup>, расширение в последние годы представительства российских университетов в общем рейтинге QS (до 24 в 2017 г.) произошло за счет вузов — участников проекта «5–100», получающих конкурсную целевую субсидию (с 9 вузов в 2012 г. до 15 в 2017 г.). Абстрагируясь от содержательного анализа динамики значений технических индикаторов (прежде всего соотношения численности работников научно-педагогического состава и студентов), обусловивших упомянутый рост, можно констатировать, что прямые конкурсные алгоритмы финансового обеспечения при достижении конкретно поставленной цели выглядят предпочтительнее нормативного финансирования.

Между основными способами обеспечения отечественных вузов и зарубежными моделями финансирования университетов прослеживается определенное концептуальное соответствие. Так, субсидии на выполнение государственного задания имеют признаки финансирования по формуле, в то время как целевые субсидии на реализацию программ развития (с достижением установленных значений индикаторов) можно интерпретировать как аналог финансирования результата. При этом доля переговорной составляющей при использовании механизма целевых субсидий выше вследствие отсутствия промежуточных элементов принятия решений, вносящих искажения в первичные договоренности при их фактической реализации.

В условиях высокой волатильности, наблюдающейся во всех сферах государственного устройства (включая хозяйственное и правовое поле), максимально жизнеспособной представляется модель договорного финансирования, при реализации которой объемы бюджетного обеспечения вуза на период планирования определяются на основе тщательной и всесторонней оценки всех аспектов его деятельности с последующим сопоставлением их с показателями иных претендентов при наличии в качестве базиса бюджетных данных предыдущего периода. Жесткая система расчетно-формульного типа, к которой относится действующая концепция нормативно-подушевого финансирования, может обеспечить аналогичный уровень гибкости и скорости адаптации исключительно при наличии мощного статистического каркаса и досконально проработанной методологии определения ключевых опорных индикативных признаков, которые исчисляются десятками. К сожалению, в настоящее время процедуры сбора

---

<sup>6</sup> <http://5top100.ru/news/58610/>

и обработки требуемых массивов данных только начинают внедряться в практику. Одним из важных шагов в этом направлении стало проведение Министерством образования и науки систематизации отчетно-аналитической документации вузов и разработка новых типовых форм по принципу разового ввода и наследуемости информации.

**5. Результаты  
и направления  
дальнейших  
исследований**

Государства готовы инвестировать значительные объемы средств в университеты, но при этом важно постоянно отслеживать эффективность деятельности вузов в целом и использования финансовых ресурсов в частности. Одной из общепринятых метрик эффективности деятельности университета является его положение в образовательных рейтингах. При этом эмпирические исследования не выявили устойчивой положительной связи между объемами финансирования университета и его положением в рейтингах. В данном исследовании была предпринята попытка рассмотреть взаимосвязь динамики положения университета в образовательном рейтинге не с конкретными объемами финансирования университета, а с используемым механизмом финансирования. С помощью кластерного анализа установлено, что университеты, финансирование которых осуществляется на основе переговорного механизма, а не только по формальным процедурам (формульное финансирование и финансирование по результатам), показывают более высокие результаты в рейтинге. При этом связи между объемом государственного финансирования, которое получает университет, и его положением в рейтинге не найдено; более важным фактором является именно механизм получения денежных средств от государства.

В контексте данных, полученных при анализе международного опыта, рассмотрены особенности государственного финансирования высшего образования в Российской Федерации на примере тех отечественных вузов, которые ставят одной из своих приоритетных стратегических задач улучшение собственных позиций в международных академических рейтингах. Установлено, что при бюджетном обеспечении учреждений высшего образования доминирует тенденция к комбинированному применению механизмов финансирования по формуле и финансирования результата, что примерно соответствует политике, применяемой вузами, вошедшими во второй кластер в международной части исследования.

С учетом данных, полученных на выборке европейских университетов, — о том, что вузы, финансирование которых осуществляется с использованием переговорного механизма, а не только по формальным процедурам, имеют более высокие позиции в рейтинге (первый кластер), — внедрение новых форматов и видов финансового обеспечения отечественных вузов,

предусматривающих расширенное использование переговорных процедур, имеет благоприятные перспективы. Целесообразность переговорного подхода подкрепляется особыми условиями функционирования ведущих отечественных вузов: им необходимо решить чрезвычайно амбициозные задачи при крайне ограниченных ресурсах. При таких обстоятельствах нельзя полагаться на шаблонные схемы построения долгосрочной отлаженной системы ведомственного взаимодействия.

Таким образом, основной задачей, стоящей перед отечественной системой высшего образования, становится выработка инновационной концепции бюджетного обеспечения ведущих университетов, сформированной на базе переговорного подхода и не ограничивающейся механистическим перераспределением ресурсного потенциала в пользу отдельных образовательных организаций под видом генерации точек роста. Разработку методологического каркаса концепции предполагается сделать предметом отдельного исследования.

1. Салми Д., Фрумин И. Д. (2007) Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 5–45.
2. Салми Д., Фрумин И. Д. (2013) Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 25–68.
3. Сацик В. И. (2014) Детерминанты глобальной конкурентоспособности университетов: в поиске эффективной стратегии развития высшего образования на Украине // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 134–161.
4. Aguillo I., Bar-Ilan J., Levene M., Ortega J. (2010) Comparing University Rankings // Scientometrics. Vol. 85. No 1. P. 243–256.
5. Amsler S. S., Bolsmann C. (2012) University Ranking as Social Exclusion // British Journal of Sociology of Education. Vol. 33. No 2. P. 283–301.
6. Auranen O., Nieminen M. (2010) University Research Funding and Publication Performance. An International Comparison // Research Policy. Vol. 39. No 6. P. 822–834.
7. Bagues M., Labini M. S., Zinovyeva N. (2008) Differential Grading Standards and University Funding: Evidence from Italy // CESifo Economic Studies. Vol. 54. No 2. P. 149–176.
8. Beath J. A., Poyago-Theotoky J., Ulph D. (2012) University Funding Systems: Impact on Research and Teaching // Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal. Vol. 6. Iss. 2012–2. P. 1–24.
9. Bolli T., Somogyi F. (2011) Do Competitively Acquired Funds Induce Universities to Increase Productivity? // Research Policy. Vol. 40. No 1. P. 136–147.
10. Bongioanni I., Daraio C., Moed H. F., Ruocco G. (2014) Disciplinary Profiles and Performance of Research Systems: A World Comparison at the Country Level / Proceedings of the Science and Technology Indicators Conference «Context Counts: Pathways to Master Big and Little Data». Leiden, 2014. P. 50–63.

## Литература

11. Estermann T., Nokkala T. (2009) *University Autonomy in Europe I*. Brussels: European University Association.
12. Estermann T., Nokkala T., Steinel M. (2011) *University Autonomy in Europe II*. Brussels: European University Association.
13. Geuna A., Martin B. R. (2003) *University Research Evaluation and Funding: An International Comparison* // *Minerva*. Vol. 41. No 4. P. 277–304.
14. Goglio V. (2016) *One Size Fits All? A Different Perspective on University Rankings* // *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 38. No 2. P. 212–226.
15. Goksu A., Goksu G. G. (2015) *A Comparative Analysis of Higher Education Financing in Different Countries* // *Procedia — Economics and Finance*. Iss. 26. P. 1152–1158.
16. Hazelkorn E. (2015) *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
17. Hicks D. (2012) *Performance-Based University Research Funding Systems* // *Research Policy*. Vol. 41. No 2. P. 251–261.
18. Jongbloed B. (2004) *Regulation and Competition in Higher Education* // P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (eds) *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. P. 87–111.
19. Jöns H., Hoyer M. (2013) *Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings* // *Geoforum*. Vol. 46. P. 45–59.
20. Kemnitz A. (2007) *University Funding Reform, Competition, and Teaching Quality* // *Journal of Institutional and Theoretical Economics JITE*. Vol. 163. No 2. P. 356–378.
21. Lung M., Alexandra N. L. (2012) *Financing Higher Education in Europe: Issues and Challenges* // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Iss. 51. P. 938–942.
22. Maria T. D., Bleotu V. (2014) *Modern Trends in Higher Education Funding* // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Iss. 116. P. 2226–2230.
23. Nagy S. G., Kováts G., Németh A. O. (2014) *Governance and Funding of Higher Education — International Trends and Best Practices* // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Iss. 116. P. 180–184.
24. Platonova E. (2015) *Various Approaches to Financing Russian Higher Education Institutions Integrating into the Global Educational Environment* // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Iss. 214. P. 393–398.
25. Pruvot E. B., Claeys-Kulik A.L., Estermann T. (2015) *Designing Strategies for Efficient Funding of Universities in Europe*. DEFINE Project Paper. Brussels: European University Association.
26. Saisana M., d’Hombres B., Saltelli A. (2011) *Rickety Numbers: Volatility of University Rankings and Policy Implications* // *Research Policy*. Vol. 40. No 1. P. 165–177.
27. Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: World Bank.
28. Taylor P., Braddock R. (2007) *International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence* // *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 29. No 3. P. 245–260.
29. Todea N., Tilea D. M. (2011) *Comparative Analysis between the Models for Financing of Education in Romania and the United Kingdom* // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Iss. 15. P. 717–721.
30. Viaene J.-M., Zilcha I. (2013) *Public Funding of Higher Education* // *Journal of Public Economics*. No 108. P. 78–89.
31. Yang R., Welch A. (2012) *A World-Class University in China? The Case of Tsinghua* // *Higher Education*. Vol. 63. No 5. P. 645–666.

AT — Austria	HU — Hungary
BE-FL — Flanders in Belgium	IE — Ireland
BE-FR — French speaking community in Belgium	IS — Iceland
CH — Switzerland	IT — Italy
CZ — Czech Republic	LT — Lithuania
DE-BB — Brandenburg in Germany	LV — Latvia
DE-HE — Hesse in Germany	NL — Netherlands
DE-NRW — North Rhine — Westphalia in Germany	NO — Norway
DK — Denmark	PL — Poland
EE — Estonia	PT — Portugal
ES-CA — Catalonia in Spain	RO — Romania
FI — Finland	SE — Sweden
FR — France	SK — Slovakia
	TR — Turkey
	UK-EN — England in United Kingdom

**Приложение 1.**  
**Перечень стран,**  
**вошедших в исследование,**  
**и их коды**  
**по исследованию**  
**DEFINE**

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании
1	University of Vienna	Austria	AT	Да
2	Medical University of Vienna			Да
3	University of Innsbruck			Да
4	Medical University of Graz			Да
5	University of Graz			Да
6	Vienna University of Technology			Да
7	Ghent University	Belgium	BE-FL	Да
8	Catholic University of Leuven			Да
9	University Libre Bruxelles			Да
10	Catholic University of Louvain		BE-FR	Да
11	Vrije University Brussel			Да
12	University of Liege			Да
13	University of Antwerp		BE-FL	Да
14	Charles University in Prague	Czech	CZ	Да
15	University of Copenhagen	Denmark	DK	Да
16	Aarhus University			Да
17	Technical University of Denmark			Да
18	University of Southern Denmark			Да
19	Aalborg University			Да
20	University of Helsinki	Finland	FI	Да
21	University of Oulu			Да
22	University of Turku			Да

**Приложение 2.**  
**Перечень универ-**  
**ситетов, вошедших**  
**и не вошедших**  
**в данное исследо-**  
**вание**

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании
23	Aalto University	Finland	FI	Да
24	University of Eastern Finland			Да
25	University of Jyväskylä			Да
26	Pierre and Marie Curie University— Paris 6	France	FR	Да
27	University of Paris Sud (Paris 11)			Да
28	Ecole Normale Supérieure — Paris			Да
29	University of Strasbourg			Да
30	University of the Mediterranean (Aix-Marseille 2)			Да
31	University of Paris Diderot (Paris 7)			Да
32	Joseph Fourier University (Grenoble 1)			Да
33	University of Paris Descartes (Paris 5)			Да
34	Claude Bernard University Lyon 1			Да
35	Ecole Normale Supérieure — Lyon			Да
36	Paul Sabatier University (Toulouse 3)			Да
37	University of Bordeaux 1			Да
38	University of Lorraine			Да
39	University of Montpellier 2			Да
40	Ecole Polytechnique			Да
41	ESPCI ParisTech			Да
42	University of Paris Dauphine (Paris 9)			Да
43	MINES ParisTech			Да
44	University of Auvergne			Да
45	University of Nice Sophia Antipolis			Да
46	University of Rennes 1	Да		
47	University of Heidelberg	Germany	DE	Нет
48	Technical University Munich			Нет
49	University of Munich			Нет
50	University of Bonn		DE-NRW	Да
51	University of Frankfurt		DE-HE	Да
52	University of Freiburg		DE	Нет
53	University of Göttingen		DE	Нет
54	University of Münster		DE-NRW	Да
55	University of Hamburg		DE	Нет

**Е. Г. Чернова, Т. Д. Ахобадзе, А. С. Малова, А. А. Салтан**  
**Модели финансирования образования и эффективность деятельности университетов**

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании	
56	University of Kiel	Germany	DE	Нет	
57	University of Koeln		DE-NRW	Да	
58	University of Tübingen		DE	Нет	
59	University of Würzburg			Нет	
60	University of Karlsruhe			Нет	
61	RWTH Aachen University		DE-NRW	Да	
62	Dresden University of Technology		DE	Нет	
63	University of Erlangen-Nuremberg			Нет	
64	University of Leipzig			Нет	
65	University of Mainz			Нет	
66	University of Marburg		DE-HE	Да	
67	University of Stuttgart		DE	Нет	
68	Hannover Medical School			Нет	
69	Technical University of Berlin			Нет	
70	University of Bochum		DE-NRW	Да	
71	University of Düsseldorf		DE	Нет	
72	University of Duisburg-Essen		DE-NRW	Да	
73	University of Giessen		DE-HE	Да	
74	University of Ulm		DE	Нет	
75	University of Bielefeld		DE-NRW	Да	
76	Technical University Darmstadt		DE-HE	Да	
77	Technical University of Braunschweig		DE	Нет	
78	University of Bayreuth			Нет	
79	University of Bremen			Нет	
80	University of Halle-Wittenberg			Нет	
81	University of Hannover			Нет	
82	University of Jena			Нет	
83	University of Konstanz			Нет	
84	University of Regensburg		DE	Нет	
85	University of Rostock			Нет	
86	National and Kapodistrian University of Athens		Greece	GR	Да
87	Aristotle University of Thessaloniki				Да
88	Eotvos Lorand University		Hungary	HU	Да

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании
89	University of Szeged	Hungary	HU	Да
90	Trinity College Dublin	Ireland	IE	Да
91	University College Dublin			Да
92	University College Cork			Да
93	University of Roma — La Sapienza	Italy	IT	Да
94	University of Milan			Да
95	University of Padua			Да
96	University of Pisa			Да
97	University of Turin			Да
98	Polytechnic Institute of Milan			Да
99	University of Bologna			Да
100	University of Florence			Да
101	Scuola Normale Superiore — Pisa			Да
102	University of Naples Federico II			Да
103	Catholic University of the Sacred Heart			Да
104	University of Ferrara			Да
105	University of Genoa			Да
106	University of Milan — Bicocca			Да
107	University of Palermo			Да
108	University of Parma	Да		
109	University of Pavia	Да		
110	University of Perugia	Да		
111	University of Roma — Tor Vergata	Да		
112	University of Trieste	Да		
113	Utrecht University	Netherlands	NL	Да
114	University of Groningen			Да
115	Leiden University			Да
116	VU University Amsterdam			Да
117	Radboud University Nijmegen			Да
118	University of Amsterdam			Да
119	University of Wageningen			Да
120	Erasmus University			Да
121	Delft University of Technology			Да
122	University of Maastricht			Да

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании
123	Eindhoven University of Technology	Netherlands	NL	Да
124	University of Twente			Да
125	University of Oslo	Norway	NO	Да
126	Norwegian University of Science and Technology			Да
127	University of Bergen			Да
128	Jagiellonian University	Poland	PL	Да
129	University of Warsaw			Да
130	University of Lisbon	Portugal	PT	Да
131	University of Porto			Да
132	University of Coimbra			Да
133	Moscow State University	Russia	—	Не на всех этапах
134	Saint Petersburg State University			
135	University of Belgrade	Serbia	—	Нет
136	University of Ljubljana	Slovenia	—	Нет
137	University of Barcelona	Spain	ES-CA	Да
138	Autonomous University of Barcelona			Да
139	Autonomous University of Madrid		ES	Нет
140	Complutense University of Madrid			Нет
141	University of Pompeu Fabra		ES-CA	Да
142	Polytechnic University of Valencia		ES	Нет
143	University of Granada			Нет
144	University of Valencia			Нет
145	Polytechnic University of Catalonia		ES-CA	Да
146	University of Santiago Compostela		ES	Нет
147	University of Seville			Нет
148	University of the Basque Country			Нет
149	University of Zaragoza			Нет
150	Karolinska Institute	Sweden	SE	Да
151	Uppsala University			Да
152	Stockholm University			Да
153	Lund University			Да
154	University of Gothenburg			Да
155	Royal Institute of Technology			Да

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании	
156	Swedish University of Agricultural Sciences	Sweden	SE	Да	
157	Chalmers University of Technology			Да	
158	Linkoping University			Да	
159	Umea University			Да	
160	Stockholm School of Economics			Да	
161	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Switzerland	CH	Да	
162	University of Zurich			Да	
163	University of Geneva			Да	
164	University of Basel			Да	
165	Swiss Federal Institute of Technology of Lausanne			Да	
166	University of Bern			Да	
167	University of Lausanne			Да	
168	Istanbul University	Turkey	TR	Да	
169	University of Cambridge	UK	UK-EN	Да	
170	University of Oxford			Да	
171	University College London			Да	
172	The Imperial College of Science, Technology and Medicine			Да	
173	The University of Manchester			Да	
174	The University of Edinburgh			UK	Нет
175	King's College London			UK-EN	Да
176	University of Bristol			Да	
177	University of Warwick			Да	
178	London School of Economics and Political Science			Да	
179	The University of Glasgow			UK	Нет
180	The University of Sheffield			UK-EN	Да
181	University of Birmingham			Да	
182	University of Leeds			Да	
183	University of Liverpool			Да	
184	University of Nottingham	Да			
185	University of Southampton	Да			

№	Название университета	Страна	Код страны	Участие в данном исследовании	
186	Cardiff University	UK	UK-EN	Да	
187	Queen Mary, University of London			Да	
188	University of Exeter			Да	
189	University of Sussex			Да	
190	Newcastle University			Да	
191	The University of Dundee		UK	Нет	
192	University of Aberdeen		Нет		
193	University of East Anglia		UK-EN	Да	
194	University of Leicester			Да	
195	University of York			Да	
196	Lancaster University			Да	
197	London School of Hygiene and Tropical Medicine			Да	
198	Queen's University Belfast			UK	Нет
199	The University of Reading			UK-EN	Да
200	University of St Andrews	UK	Нет		
201	Brunel University	UK-EN	Да		
202	University of Bath		Да		
203	University of Essex		Да		
204	University of Surrey		Да		

**Приложение 3.**  
**Сведения**  
**о положении**  
**отечественных**  
**вузов в рейтинге**  
**QS University**  
**Rankings**  
**и их финансиро-**  
**вании**

№	Наименование университета
1	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
2	Санкт-Петербургский государственный университет
3	Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
4	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет
5	Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
6	Московский физико-технический институт (государственный университет)
7	Российский университет дружбы народов
8	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
9	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
10	Национальный исследовательский Томский государственный университет
11	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
12	Национальный исследовательский Томский политехнический университет
13	Казанский (Приволжский) федеральный университет
14	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
15	Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского
16	Южный федеральный университет
17	Дальневосточный федеральный университет
18	Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Университет Лобачевского)
19	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»
20	Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
21	Воронежский государственный университет

**Е. Г. Чернова, Т. Д. Ахобадзе, А. С. Малова, А. А. Салтан**  
**Модели финансирования образования и эффективность деятельности университетов**

Период				Госзадание, руб.		Прочие ИФ, руб.		Доля ГЗ, %	
2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2013	2015	2013	2015	2013	2015
116	120	114	108	9633 204100	10767 125300	9377 234910	13412 680983	50,7	44,5
253	240	233	256	6893 830600	5953 167300	5787 655931	4831 998317	54,4	55,2
352	334	322	338	5176 404900	6100 029900	7675 403072	6214 721248	40,3	49,5
371	352	328	317	870851 800	1301 321356	3507 962988	3038 763150	19,9	30,0
367	386	399	397	708585 400	744633 500	1759 363600	2311 949499	28,7	24,4
—	441-450	411-420	431-440	996848 900	2554 528900	2850 320942	3263 685796	25,9	43,9
501-550	491-500	471-480	601-650	1850 449200	1702 519900	3835 681068	6096 668042	32,5	21,8
—	—	481-190	501-550	2754 966500	3526 147400	5971 333820	4536 167944	31,6	43,7
—	451-460	481-490	471-480	2632 643100	3303 313700	4818 382300	4484 481691	35,3	42,4
551-600	551-600	491-500	481-490	1665 981500	2700 990900	2758 751366	2871 126124	37,7	48,5
501-550	501-550	501-550	501-550	5522 833900	6611 898300	10139 126642	11701 853600	35,3	36,1
601+	551-600	501-550	481-490	3156 467601	3831 017400	4037 704022	4819 075097	43,9	44,3
601+	601-650	551-600	551-600	3982 437900	3623 989100	4087 323830	4668 284478	49,4	43,7
451-500	501-550	551-600	601-650	3409 739400	3636 428900	5064 912752	4923 086592	40,2	42,5
—	—	601-650	601-650	975850 900	1136 674200	844521 819	952731 267	53,6	54,4
—	601-650	601-650	601-650	2297 270100	2875 601200	3004 536889	2926 342175	43,3	49,6
601+	701+	701+	651-700	5257 960700	6559 616100	3636 026985	4808 476321	59,1	57,7
601+	701+	701+	701+	1119 985800	1654 131900	3289 176069	3353 197687	25,4	33,0
—	—	701+	701+	772380 200	3752 798700	3401 992389	3401 271093	18,5	52,5
601+	701+	701+	701+	н/д	126161 077	н/д	326272 099	—	27,9
—	701+	701+	701+	н/д	н/д	н/д	н/д	—	—

**Приложение 4. Сведения о положении отечественных вузов в рейтинге QS BRICS**

№	Наименование университета	Период			
		2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
1	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова	3	3	4	7
2	Санкт-Петербургский государственный университет	14	12	15	20
3	Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана	33	36	35	38
4	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	22	18	19	20
5	Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ	37	35	39	44
6	Московский физико-технический институт (государственный университет)	55	52	45	48
7	Российский университет дружбы народов	86	82	84	99
8	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	65	57	51	50
9	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	47	47	60	61
10	Национальный исследовательский Томский государственный университет	58	47	44	43
11	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	50	58	63	62
12	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	71	67	64	64
13	Казанский (Приволжский) федеральный университет	79	69	72	74
14	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина	84	80	77	78
15	Национальный исследовательский Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского	—	121–130	121–130	151–200
16	Южный федеральный университет	89	85	81	85
17	Дальневосточный федеральный университет	99	100	98	94
18	Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Университет Лобачевского)	74	72	86	76
19	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	—	98	89	87
20	Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова	—	100	91	90
21	Воронежский государственный университет	91	90	111–120	111–120
22	Национальный исследовательский университет Московский энергетический институт	97	101–110	121–130	111–120
23	Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики	—	111–120	99	101–110
24	Пермский государственный университет	—	111–120	111–120	131–140

**Е. Г. Чернова, Т. Д. Ахобадзе, А. С. Малова, А. А. Салтан**  
**Модели финансирования образования и эффективность деятельности университетов**

№	Наименование университета	Период			
		2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
25	Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники	—	111–120	121–130	141–150
26	Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина	—	121–130	121–130	151–200
27	Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева	—	121–130	121–130	141–150
28	Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина)	—	121–130	101–110	121–130
29	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена	—	131–140	121–130	141–150
30	Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)	—	131–140	121–130	131–140
31	Московский государственный лингвистический университет	—	131–140	121–130	141–150
32	Московский государственный строительный университет	—	131–140	131–140	141–150
33	Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»	—	131–140	101–110	121–130
34	Новосибирский государственный технический университет	—	131–140	111–120	101–110
35	Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова	—	141–150	151–200	151–200
36	Иркутский государственный университет	—	141–150	131–140	151–200
37	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	—	141–150	131–140	121–130
38	Алтайский государственный университет	—	151–200	141–150	131–140
39	Белгородский государственный университет	—	151–200	151–200	151–200
40	Финансовый университет при Правительстве РФ	—	151–200	151–200	151–200
41	Калининградский государственный технический университет	—	151–200	151–200	151–200
42	Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева	—	151–200	151–200	151–200
43	Казанский национальный исследовательский технологический университет	—	151–200	141–150	151–200
44	Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова	—	151–200	151–200	151–200
45	Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова	—	151–200	—	201–250
46	Петрозаводский государственный университет	—	151–200	151–200	151–200
47	Российский государственный гуманитарный университет	—	151–200	151–200	151–200
48	Санкт-Петербургский государственный университет экономики	—	151–200	—	—
49	Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева (Национальный исследовательский университет)	—	151–200	151–200	151–200
50	Самарский государственный университет	—	151–200	151–200	—

№	Наименование университета	Период			
		2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
51	Сибирский федеральный университет	—	151–200	151–200	151–200
52	Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)	—	151–200	151–200	151–200
53	Волгоградский государственный университет	—	151–200	151–200	151–200
54	Балтийский федеральный университет им. И. Канта	—	—	151–200	131–140
55	Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева	—	—	151–200	—
56	Национальный исследовательский университет «МИЭТ»	—	—	—	201–250
57	Московский технический университет связи и информатики	—	—	—	201–250
58	Пермский национальный исследовательский политехнический университет	—	—	—	201–250

**Приложение 5. Количественные результаты кластерного анализа**

Таблица П5.1. **Характеристики кластеров по переменным, вошедшим в процедуру кластерного анализа**

Финансирование по формуле: преподавание

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Не используется	3,373
2	4
0	0,497
2	Likelihood Ratio
Первичный механизм	4,553
27	4
26	0,336
20	Linear-by-Linear Association
Вторичный механизм	1,054
14	1
10	0,305
6	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Контракты на результат: преподавание

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Не используется	58,25
33	4
2	0
3	Likelihood Ratio
Первичный механизм	64,663
2	4
0	0
2	Linear-by-Linear Association
Вторичный механизм	38,068
8	1
34	0
23	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Переговорный механизм: преподавание

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Не используется	36,653
29	4
10	0
21	Likelihood Ratio
Первичный механизм	39,577
14	4
10	0
6	Linear-by-Linear Association
Вторичный механизм	0,228
0	1
16	0,633
1	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Финансирование по формуле: исследования

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Не используется	21,896
3	4
4	0
3	Likelihood Ratio
Первичный механизм	22,334
13	4
26	0
19	Linear-by-Linear Association
Вторичный механизм	10,725
27	1
6	0,001
6	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Контракты на результат: исследования

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Не используется	58,25
33	4
2	0
3	Likelihood Ratio
Первичный механизм	64,663
2	4
0	0
2	Linear-by-Linear Association
Вторичный механизм	38,068
8	1
34	0
23	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Переговорный механизм: исследования

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Не используется	1,862
15	2
14	0,394
21	Likelihood Ratio
Первичный механизм	1,866
28	2
6	0,393
6	Linear-by-Linear Association
Вторичный механизм	0,057
0	1
16	0,812
1	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Позиция в академическом рейтинге

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Первая сотня	86,787
20	8
4	0
0	Likelihood Ratio
Вторая сотня	93,317
8	8
23	0
0	Linear-by-Linear Association
Третья сотня	41,668
9	1
6	0
8	N of Valid Cases
Четвертая сотня	107
6	
3	
6	
Пятая сотня	
0	
0	
14	
Общ. число наблюдений	
43	
36	
28	

Динамика университета в рейтинге

Переменные	Результаты теста $\chi^2$
Номер кластера	Value
1	df
2	Asymp. Sig. (2-sided)
3	Pearson Chi-Square
Ухудшилась	10,797
3	4
4	0,029
8	Likelihood Ratio
Не изменилась	10,022
32	4
19	0,04
14	Linear-by-Linear Association
Улучшилась	1,07
8	1
13	0,301
6	N of Valid Cases
Общ. число наблюдений	107
43	
36	
28	

Таблица П5.2. **Описательные характеристики кластеров по переменным, не вошедшим в процедуру кластерного анализа**

	Средние значения объемов финансирования по кластерам						Результаты теста Kruskal – Wallis		
	Кластер 1		Кластер 2		Кластер 3		$\chi^2$	df	Asymp. Sig.
	Среднее	N	Среднее	N	Среднее	N			
Объем финансирования, млн евро									
Общ. финансирование на 1 студента	0,03**	43	0,02**	36	0,018**	28	5,80	2	0,06
Общ. финансирование на 1 сотрудника	0,18	33	0,21	25	0,20	19	1,90	2	0,39
Общий объем финансирования	704,7***	43	540,7***	36	317,6***	28	37,63	2	0,00

	Средние значения объемов финансирования по кластерам						Результаты теста Kruskal — Wallis		
	Кластер 1		Кластер 2		Кластер 3		$\chi^2$	df	Asymp. Sig.
	Среднее	N	Среднее	N	Среднее	N			
Гос. финансирование на 1 студента	0,02***	38	0,01***	27	0,009***	23	15,34	2	0,00
Доли избранных источников в общем объеме финансирования, %									
Доля государственного финансирования в общем объеме финансирования университета	60,0***	38	48,8***	27	48,7***	23	7,93	2	0,02
Доля государственного финансирования исследований в объеме государственного финансирования	55	16	48	12	50	15	1,79	2	0,41
Доля государственного финансирования преподавания в объеме государственного финансирования	45	16	52	12	50	15	1,79	2	0,41
Доля стороннего финансирования исследований в общем объеме финансирования университета	33	33	24	14	20	7	4,42	2	0,11
Доля платы за обучение в общем объеме финансирования университета	24	10	28	20	36	17	3,78	2	0,15

N — число наблюдений. \*\*\*  $p < 1\%$ , \*\*  $p < 5\%$ .

Таблица П6.1. **Страновая принадлежность университетов**

(в таблице представлено количество университетов из указанной страны в соответствующем кластере)

**Приложение 6**

Страна	Кластер		
	1	2	3
AT	2		2
BE-FL	4		
BE-FR	1		
CZ	1		
DK	4		1
FI	1		5
FR		6	4
DE-NRW	6		1
DE-HE		2	

Страна	Кластер		
	1	2	3
IE		1	1
IT		4	1
NL		12	
NO	2		
ES-CA		2	1
SE	9		
CH	6		
UK-EN	7	9	12

Таблица П6.2. Положение в рейтинге ARWU университетов каждого кластера за 2014 (исследуемый) год

Университет	Положение в рейтинге
<b>КЛАСТЕР 1</b>	
Aarhus University	74
Catholic University of Leuven	96
Chalmers University of Technology	301
Charles University in Prague	201
Ghent University	70
King's College London	59
Linkoping University	301
Lund University	102
Norwegian University of Science and Technology	201
Royal Institute of Technology	201
RWTH Aachen University	201
Stockholm University	78
Swedish University of Agricultural Sciences	201
Swiss Federal Institute of Technology of Lausanne	96
Swiss Federal Institute of Technology Zurich	19
Technical University of Denmark	102
The Imperial College of Science, Technology and Medicine	22
The University of Manchester	38
Umea University	201
University College London	20
University of Antwerp	301
University of Basel	90
University of Bern	152
University of Bochum	201
University of Bonn	94
University of Bristol	63
University of Cambridge	5
University of Copenhagen	39
University of Duisburg-Essen	301
University of Gothenburg	152
University of Helsinki	73

Университет	Положение в рейтинге
University of Innsbruck	201
University of Koeln	152
University of Lausanne	152
University of Liege	201
University of Muenster	152
University of Oslo	69
University of Oxford	9
University of Southern Denmark	301
University of Vienna	152
University of Zurich	56
Uppsala University	60
Vrije University Brussel	301
<b>КЛАСТЕР 2</b>	
Aix-Marseille University	102
Autonomous University of Barcelona	201
Cardiff University	102
Claude Bernard University Lyon 1	201
Delft University of Technology	201
Eindhoven University of Technology	301
Erasmus University	152
Leiden University	77
London School of Economics and Political Science	102
Radboud University Nijmegen	102
Technical University Darmstadt	401
The University of Sheffield	102
Trinity College Dublin	152
University of Amsterdam	102
University of Barcelona	152
University of Bologna	152
University of Bordeaux 1	201
University of Frankfurt	102
University of Groningen	82
University of Leeds	102

Университет	Положение в рейтинге
University of Liverpool	102
University of Lorraine	201
University of Maastricht	201
University of Milan	152
University of Nottingham	102
University of Padua	152
University of Paris Descartes (Paris 5)	152
University of Paris Sud (Paris 11)	42
University of Roma — La Sapienza	152
University of Southampton	102
University of Sussex	152
University of Twente	301
University of Wageningen	102
University of Warwick	152
Utrecht University	57
VU University Amsterdam	100
<b>КЛАСТЕР 3</b>	
Aalborg University	401
Aalto University	401
Brunel University	401
Ecole Polytechnique	301
Lancaster University	301
Newcastle University	201
Polytechnic Institute of Milan	201
Polytechnic University of Catalonia	401
Queen Mary, University of London	201
The University of Reading	301
University College Dublin	201
University of Bath	401
University of Bielefeld	401
University of East Anglia	152
University of Eastern Finland	401
University of Essex	401

Университет	Положение в рейтинге
University of Exeter	201
University of Graz	401
University of Leicester	201
University of Nice Sophia Antipolis	401
University of Oulu	301
University of Paris Dauphine (Paris 9)	301
University of Rennes 1	401
University of Surrey	401
University of Turku	301
University of York	201
Vienna University of Technology	401

## Higher Education Funding Models and Institutional Effectiveness: Empirical Research of European Experience and Russian Trends

Authors

**Elena Chernova**

Doctor of Sciences in Economics, Professor, Senior Vice-Rector for Economics, St. Petersburg State University. E-mail: e.chernova@spbu.ru

**Tite Akhobadze**

Candidate of Sciences in Economics, Deputy Head of the Planning and Finance Department, St. Petersburg State University. E-mail: t.akhobadze@spbu.ru

**Aleksandra Malova**

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Department of Economic Cybernetics, St. Petersburg State University. E-mail: a.malova@spbu.ru

**Andrey Saltan**

Candidate of Sciences in Economics, Assistant Professor, Department of Information Systems in Economics, St. Petersburg State University. E-mail: a.saltan@spbu.ru

Address: 7–9 Universitetskaya Emb., 199034 St. Petersburg, Russian Federation.

Abstract

World Bank data shows that education accounts for, on average, 13% of government expenditure in the world, effective spending being a priority. Position in international academic rankings has been a universally accepted, yet criticized, criterion of institutional effectiveness. No consistent positive correlation was revealed during research on how the size of government subsidies affected university ranking. Assessment methodology is adjusted to study the influence of public funding mechanisms on university ranking. Three mechanisms are investigated: formula based funding, performance based funding, and negotiated funding. The sample includes 107 European universities from 27 countries. For each of them, information on the funding model (or a combination of models), total annual revenue, proportion of public subsidies, ranking and ranking movements over the last decade is collected. Analysis results are used to group universities into two major categories: low-ranking universities (ranked in the top 200–500), which are mostly funded using formal mechanisms (formula- and performance based funding), and high-rankings universities (the top 100), which largely use the negotiated funding model (either alone or combined with formal models). This confirms previous research findings that the size of government subsidies has no impact on university ranking. A qualitative analysis of higher education funding patterns in Russia is performed. Formalization of all sources of university funding has become a major trend, yet this empirical study demonstrates that prioritization of formal criteria may be ineffective if Russian universities want to reach their ambitious goals of making it to the top 100 in international rankings.

Keywords

institutional effectiveness, university funding models, formula based funding, performance based funding, negotiated funding, cluster analysis.

References

- Aguillo I., Bar-Ilan J., Levene M., Ortega J. (2010) Comparing University Rankings. *Scientometrics*, vol. 85, no 1, pp. 243–256.
- Amsler S.S., Bolsmann C. (2012) University Ranking as Social Exclusion. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, no 2, pp. 283–301.

- Auranen O., Nieminen M. (2010) University Research Funding and Publication Performance. An International Comparison. *Research Policy*, vol. 39, no 6, pp. 822–834.
- Bagues M., Labini M.S., Zinovyeva N. (2008) Differential Grading Standards and University Funding: Evidence from Italy. *CESifo Economic Studies*, vol. 54, no 2, pp. 149–176.
- Beath J.A., Poyago-Theotoky J., Ulph D. (2012) University Funding Systems: Impact on Research and Teaching. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, vol. 6, iss. 2012–2, pp. 1–24.
- Bolli T., Somogyi F. (2011) Do Competitively Acquired Funds Induce Universities to Increase Productivity? *Research Policy*, vol. 40, no 1, pp. 136–147.
- Bongioanni I., Daraio C., Moed H. F., Ruocco G. (2014) Disciplinary Profiles and Performance of Research Systems: A World Comparison at the Country Level. Proceedings of the *Science and Technology Indicators Conference “Context Counts: Pathways to Master Big and Little Data”*, Leiden, 2014, pp. 50–63.
- Estermann T., Nokkala T. (2009) *University Autonomy in Europe I*. Brussels: European University Association.
- Estermann T., Nokkala T., Steinel M. (2011) *University Autonomy in Europe II*. Brussels: European University Association.
- Froumin I., Salmi J. (2007) Rossiyskie vuzy v konkurentsii universitetov mirovogo klassa [Russian Colleges in the Competition of leading World Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 5–45.
- Geuna A., Martin B.R. (2003) University Research Evaluation and Funding: An International Comparison. *Minerva*, vol. 41, no 4, pp. 277–304.
- Goglio V. (2016) One Size Fits All? A Different Perspective on University Rankings. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, no 2, pp. 212–226.
- Goksu A., Goksu G.G. (2015) A Comparative Analysis of Higher Education Financing in Different Countries. *Procedia—Economics and Finance*, iss. 26, pp. 1152–1158.
- Hazelkorn E. (2015) *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hicks D. (2012) Performance-Based University Research Funding Systems. *Research Policy*, vol. 41, no 2, pp. 251–261.
- Jongbloed B. (2004) Regulation and Competition in Higher Education. *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality* (eds P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 87–111.
- Jöns H., Hoyler M. (2013) Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings. *Geoforum*, vol. 46, pp. 45–59.
- Kemnitz A. (2007) University Funding Reform, Competition, and Teaching Quality. *Journal of Institutional and Theoretical Economics JITE*, vol. 163, no 2, pp. 356–378.
- Lung M., Alexandra N.L. (2012) Financing Higher Education in Europe: Issues and Challenges. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, iss. 51, pp. 938–942.
- Maria T.D., Bleotu V. (2014) Modern Trends in Higher Education Funding. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, iss. 116, pp. 2226–2230.
- Nagy S.G., Kováts G., Németh A.O. (2014) Governance and Funding of Higher Education—International Trends and Best Practices. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, iss. 116, pp. 180–184.
- Platonova E. (2015) Various Approaches to Financing Russian Higher Education Institutions Integrating into the Global Educational Environment. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, iss. 214, pp. 393–398.

- Pruvot E.B., Claeys-Kulik A.L., Estermann T. (2015) *Designing Strategies for Efficient Funding of Universities in Europe. DEFINE Project Paper*. Brussels: European University Association.
- Saisana M., d'Hombres B., Saltelli A. (2011) Rickety Numbers: Volatility of University Rankings and Policy Implications. *Research Policy*, vol. 40, no 1, pp. 165–177.
- Salmi J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: World Bank.
- Salmi J., Froumin I. (2013) Kak gosudarstva dobivayutsya mezhdunarodnoy konkurentosposobnosti universitetov: uroki dlya Rossii [Excellence Initiatives to Establish World-Class Universities: Evaluation of Recent Experiences]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 25–68.
- Satsyk V. (2014) Determinanty globalnoy konkurentosposobnosti universitetov: v poiske effektivnoy strategii razvitiya vysshego obrazovaniya na Ukraine [Determinants of Universities' Global Competitiveness: Higher Education Development Strategies in Ukraine]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 134–161.
- Taylor P., Braddock R. (2007) International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 29, no 3, pp. 245–260.
- Todea N., Tilea D.M. (2011) Comparative Analysis between the Models for Financing of Education in Romania and the United Kingdom. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, iss. 15, pp. 717–721.
- Viaene J.-M., Zilcha I. (2013) Public Funding of Higher Education. *Journal of Public Economics*, no. 108, pp. 78–89.
- Yang R., Welch A. (2012) A World-Class University in China? The Case of Tsinghua. *Higher Education*, vol. 63, no 5, pp. 645–666.

# Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании

**А. Р. Бессуднов, Д. Ю. Куракин, В. М. Малик**

---

## **Бессуднов Алексей Рудольфович**

DPhil, преподаватель факультета социологии, философии и антропологии университета Эксетера (Великобритания). Адрес: Amory Building 341, Rennes Drive, Exeter EX4 4RJ UK. E-mail: a.bessudnov@exeter.ac.uk

## **Куракин Дмитрий Юрьевич**

кандидат социологических наук, директор Центра культурсоциологии и антропологии образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20. E-mail: dukurakin@hse.ru

## **Малик Валерия Михайловна**

ведущий эксперт Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20. E-mail: vmalik@hse.ru

**Аннотация.** Широко распространено мнение, что по охвату населения высшим образованием Россия опережает большинство европейских стран. Мы показываем, что, по данным переписи населения 2010 г., лишь 34% россиян в возрасте от 25 до 34 лет имеют высшее образование. По этому показателю Россия близка к большинству восточноевропейских стран и несколько отстает от западноевропейских. Данные лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профес-

сии» подтверждают этот вывод: лишь около половины школьников, окончивших 9-й класс в 2012 г., в 2015 г. учились в вузах. Массовизация высшего образования в России соответствует общеевропейскому тренду. В России, как и в других странах, в последние десятилетия меняется гендерный состав студентов: девушки поступают в вузы с большей вероятностью, чем юноши. Анализ социально-демографических характеристик учащихся с разными образовательными траекториями указывает на значительное социальное неравенство в российской системе образования. 84% детей родителей с высшим образованием поступают после школы в вузы. Среди детей родителей без высшего образования таких только 32%. Образовательной «развилкой», наиболее важной для формирования неравенства, является переход после 9-го класса. Дети из менее социально привилегированных семей уходят на этой стадии в систему среднего профессионального образования. Образовательный переход после 11-го класса менее важен: как минимум 80% учеников 10–11-х классов впоследствии поступают в вузы.

**Ключевые слова:** неравенство в образовании, образовательные переходы, высшее образование, лонгитюдные исследования.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-83-109

Статья поступила в редакцию в июне 2017 г.

Убеждение, что высшее образование стало в России практически всеобщим, является одним из наиболее любопытных и важных заблуждений, которые разделяет и заинтересованная публика, и существенная часть экспертного сообщества. В последние годы это утверждение приобрело характер почти аксиоматического, оно опирается на широкий консенсус, соответствует ожиданиям и интуиции общества и в лучшем случае бегло иллюстрируется изолированными от контекста статистическими данными. Масштабы «бедствия» — охвата россиян высшим образованием — разные эксперты оценивают по-разному, но иногда оценки доходят до абсурдных 90%, как, например, в высказываниях бывшего главы администрации президента С. Иванова<sup>1</sup> или полпреда президента в Уральском федеральном округе И. Холманских<sup>2</sup>. Ученые в этом отношении не отстают от политиков и активно встраивают тезис о всеобщем высшем образовании в свою аргументацию [Клячко, 2016].

Зачастую рост распространенности высшего образования рассматривается в нормативном ключе, и чаще всего в негативном. Массовизация высшего образования — это плохо, потому что она автоматически подразумевает снижение его качества в логике «всеобщего закона сохранения» в формулировке Ломоносова. Массовое высшее образование — это прямая растрата государственных средств, которые могли быть израсходованы более расчетливо. Наконец, массовизация структурно вредит экономике, нарушая естественный и наилучший для нее порядок вещей: например, в статье В. Иноземцева разрастающийся сегмент российского образования фигурирует как «злокачественное высшее образование» [Иноземцев, 2016].

Почему указанное заблуждение столь устойчиво? Мы предполагаем, что миф о всеобщем высшем образовании в России имеет несколько источников. Некоторые из них связаны с социальным опытом и интуициями экспертов и широкой публики, другие — с расхожими ошибками в обращении со статистическими данными. Во-первых, люди, рассуждающие об образовании, чаще относятся к наиболее высокообразованным социальным слоям: в их окружении действительно почти все выпускники школ поступают в университеты. Во-вторых, охват высшим образованием действительно растет — и в России, и во многих других странах. В-третьих, многим представляется, что охват высшим образованием более или менее соответствует доле выпускников 11-х классов, поступивших в вузы, и около 40% девятиклассников, поступивших в техникумы и колледжи, просто не попада-

<sup>1</sup> Сергей Иванов констатировал излишек вузов в РФ // Интерфакс. 2016. 16 июня. <http://www.interfax.ru/russia/513813>

<sup>2</sup> Холманских призвал молодежь отказаться от высшего образования // Интерфакс. 2012. 18 июня. <http://www.interfax.ru/russia/251046>

ют в эту картину. В данной статье мы подробно проанализируем, каков на самом деле охват высшим образованием в России, много это или мало, как он меняется и соотносится с международным опытом.

Нормативный аспект массовизации высшего образования — как мнимой, так и действительной — явление сложное, и оно могло бы стать объектом отдельного исследования. В данной работе мы кратко остановимся на первичной оценке соотношения охвата населения высшим образованием со структурой экономики. Давая оценку этому соотношению, необходимо помнить, что помимо собственно экономических эффектов образование связано с важнейшими социальными и культурными механизмами формирования ключевых общественных институтов современности.

Оборотной стороной мифа о всеобщем высшем образовании является недостаток внимания к тому, что происходит после 9-го класса, т. е. в первой институционально закреплённой точке ветвления траекторий в российском образовании. Мы покажем, что в отношении формирования социального неравенства она важнее, чем этап перехода из школы в вуз. В существенной степени жизненная траектория «делает свою игру» именно в этот момент. Мы подробно остановимся на сравнении этих двух переходов и на том, что происходит после каждого из них, а также обсудим институциональные, социальные и экономические механизмы, стоящие за выбором, который осуществляют люди в преддверии своей карьерной траектории.

Статья построена следующим образом. В начале мы вкратце обсуждаем литературу, посвящённую массовому распространению высшего образования в России и в мире и формированию социального неравенства в образовании в нашей стране. Затем мы анализируем данные российской и европейской переписей населения, чтобы сравнить долю лиц с высшим образованием в России и других европейских странах. В следующей части статьи мы подтверждаем основные выводы этого анализа на данных лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП), а также анализируем социальное неравенство, возникающее при образовательных переходах на разных стадиях. В заключении мы обсуждаем, в какой степени существующие стереотипы о высшем образовании в России соответствуют действительности.

Как мы покажем ниже на основе анализа данных, массовое распространение высшего образования не является сугубо российским феноменом. Одним из первых обратил внимание на это явление М. Трой [Trow, 1974]. Он разделил системы высшего образования на три формы — элитное (до 15% возрастной когорты), массовое (15–50%) и универсальное (более 50%) — и показал,

**Массовое распространение высшего образования и образовательное неравенство в России и в мире**

как массовое и универсальное высшее образование сменяют в развитых странах элитное<sup>3</sup>. Троу также анализировал влияние массовизации высшего образования на изменение роли и структуры университетов и социальное неравенство в образовании [Троу, 2007]. В частности, он установил, что по мере расширения систем высшего образования социальное неравенство начинает проявляться не только через доступ к высшему образованию, но и через качество и престиж образовательных учреждений, в которых учатся выходцы из разных социальных слоев. В этом его подход созвучен концепции эффективно поддерживаемого неравенства С. Лукаса [Lucas, 2001].

Э. Шофер и Д. Мейер провели статистический анализ международных данных, чтобы установить причины резкого роста системы высшего образования во второй половине XX в. [Schofer, Meier, 2005]. Рост охвата населения высшим образованием является глобальным трендом, особенно ускорившимся в 1960-х годах в развитых странах. Системы высшего образования быстрее росли в тех странах, в которых активнее расширялась система среднего образования и, соответственно, больше выпускников школ были готовы поступать в вузы. Сильный государственный контроль за системой высшего образования при прочих равных замедлял ее рост. Резкий рост системы высшего образования произошел практически одновременно во всех развитых странах и объясняется, по мнению Шофера и Мейера, не столько экономическими причинами, сколько глобальным распространением новой модели общества, основанной на принципах демократизации, приоритета научного знания и рационального планирования. Патрисия Ю и Д. Делани провели кросс-национальный анализ факторов роста системы высшего образования на новых данных за 1999–2015 гг. [Yu, Delaney, 2016] и пришли к выводам, в целом схожим с результатами Шофера и Мейера.

В России анализ расширения доступа к высшему образованию и сопутствующего социально-экономического неравенства проведен А. Смоленцевой. Автор опирается в своем исследовании на концепцию массовизации высшего образования М. Троу. Движущей силой этого процесса в России стал рост заочного, или очно-заочного, образования. Так, в СССР доля студентов, обучающихся таким образом, составляла 42%, а в современной России — 53% [Smolentseva, 2017. P. 216]. Другой фактор, повлиявший на рост системы высшего образования, — появление платных образовательных услуг, в особенности в государственных вузах. В данный момент 61% студентов платят за обучение [Ibid. P. 212]. А. Смоленцева приходит к выводу, что расширение доступа к выс-

<sup>3</sup> Однако, согласно аргументации Троу, на стадии массового и универсального высшего образования сохраняются элитные учебные заведения.

шему образованию лишь частично ослабило неравенство в этом отношении между группами населения с разным социально-экономическим статусом, поскольку наиболее престижные вузы привлекают студентов из более образованных семей.

И. Прахов [2015] показал, что Единый государственный экзамен не обеспечил полностью выравнивание доступа к качественному высшему образованию. Выбор селективного вуза (с высокой конкуренцией за бюджетные места и качественным преподаванием) определяется не только баллами ЕГЭ, но и социально-экономическим положением семьи, типом школы, объемом инвестиций в подготовку к ЕГЭ. Контингенты студентов в вузах разной степени селективности различаются по социальному и образовательному бэкграунду. Поэтому, несмотря на массовый характер высшего образования, можно говорить об ограниченности доступа к высшему образованию высокого качества для детей из семей с низким социально-экономическим статусом.

В работах американских и российских социологов показано, что вопреки распространенному мифу в СССР существовало значительное социальное неравенство в доступе к образованию [Gerber, Hout, 1995; Konstantinovskiy, 2012]. Согласно Т. Герберу [Gerber, 2000], в 1990-е годы социальное неравенство при поступлении в старшую школу усилилось, но осталось неизменным при получении высшего образования.

Данные лонгитюдных исследований свидетельствуют о том, что неравенство в доступе к высшему образованию формируется постепенно, в процессе разворачивания образовательной траектории, и влияет на последующее построение карьеры [Konstantinovskiy, 2012; Kosyakova et al., 2016]. Так, в ходе лонгитюдного исследования выпускников школ в Новосибирской области (1998–2008 гг.) было показано, что тип учебного заведения, который респонденты окончили «на старте», оказывает существенное воздействие на последующую профессиональную траекторию [Константиновский и др., 2011; Чередниченко, 2014]. При выборе дальнейшей образовательной траектории после окончания 9-го класса наблюдается существенное социально-экономическое неравенство, и дети из более привилегированных семей с большей вероятностью будут учиться в старшей школе, а не в учреждениях среднего профессионального образования.

В работах, основанных на данных ТрОП, показано, что после окончания 9-го класса школы на «академический трек» (продолжение обучения в 10-м классе) попадают дети из более образованных и обеспеченных семей. При этом переходе реализуются как первичные, так и вторичные эффекты социального неравенства. У детей из более привилегированных семей академические достижения в среднем выше (первичные эффекты), но и при равном уровне знаний и компетенций больше шансов попасть на академический трек имеют дети из семей с более высоким социаль-

но-экономическим статусом (вторичные эффекты) [Бессуднов, Малик, 2016; Kosyakova et al., 2016]. Накопление социально-экономического неравенства происходит и за счет других факторов, в частности через выбор представителями разных слоев населения школы с тем или иным уровнем преподавания и программой (гимназии, лицеи, школы с углубленным уровнем изучения отдельных предметов или обычные школы) [Kosyakova et al., 2016].

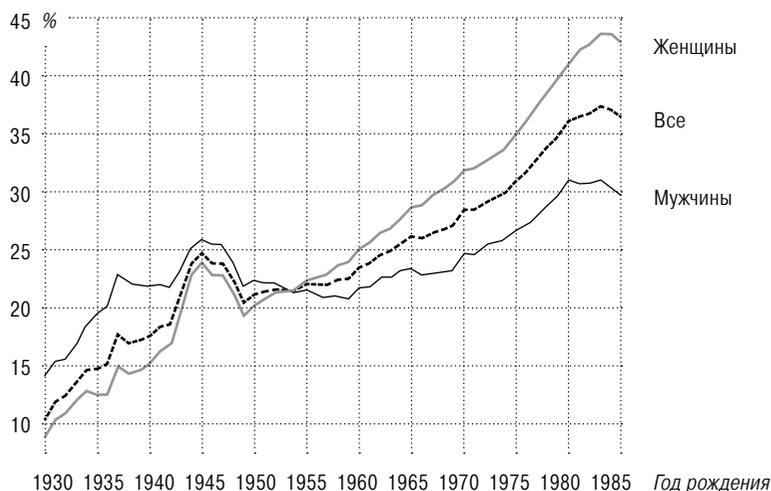
Ряд исследований посвящен траекториям тех учеников, которые не следуют по традиционному «академическому треку» (из 11-го класса в вуз), но при этом получают или планируют получить высшее образование. Например, многие выпускники 9-х классов поступают сначала в учреждения среднего профессионального образования, а затем в вузы. Популярность этой траектории, по мнению Д. Александрова и его соавторов, обусловлена стремлением снизить риски и получить облегченный доступ в вуз без сдачи ЕГЭ. Такая стратегия характерна для выпускников со средним уровнем успеваемости из неспециализированных школ, чьи семьи обладают ограниченными социально-экономическими и образовательными ресурсами, но стремятся повысить свой социальный статус [Александров, Тенишева, Савельева, 2015].

Другое исследование посвящено рабочей молодежи, стремящейся к получению высшего образования [Вознесенская, Чердниченко, 2012]. Большая часть молодых рабочих, выходцы из семей с низким социально-экономическим и образовательным статусом, придерживаются «горизонтальных» траекторий, заинтересованы в стабильности и не мотивированы к получению высшего образования. На основе интервью с другой группой рабочих, окончивших вуз или обучающихся в нем, авторы показывают, что получение высшего образования без отрыва от производства не оказывает существенного влияния на профессиональные траектории без поддержки другими видами ресурсов, однако становится личным и культурным социальным ресурсом для дальнейшего продвижения на предприятии.

### **Сколько в России людей с высшим образованием**

Большая часть утверждений о всеобщем распространении высшего образования в России основана на статистике ОЭСР [OECD, 2012], согласно которой 54% населения в возрасте от 25 до 64 лет имеют *tertiary education*. В России термин *tertiary education* часто переводят как «высшее образование». Однако это неверно: статистика ОЭСР объединяет людей с высшим образованием и выпускников техникумов и колледжей. Российское высшее образование классифицируется ОЭСР по международной классификации как ISCED5A, а среднее профессиональное — как ISCED5B. Именно распространенность среднего профессионального образования делает Россию одним из лидеров в своеобразном рейтинге стран ОЭСР. Однако зная особенности

Рис. 1. Доли лиц с высшим образованием в разных возрастных когортах



Источник: Перепись населения 2010 г.

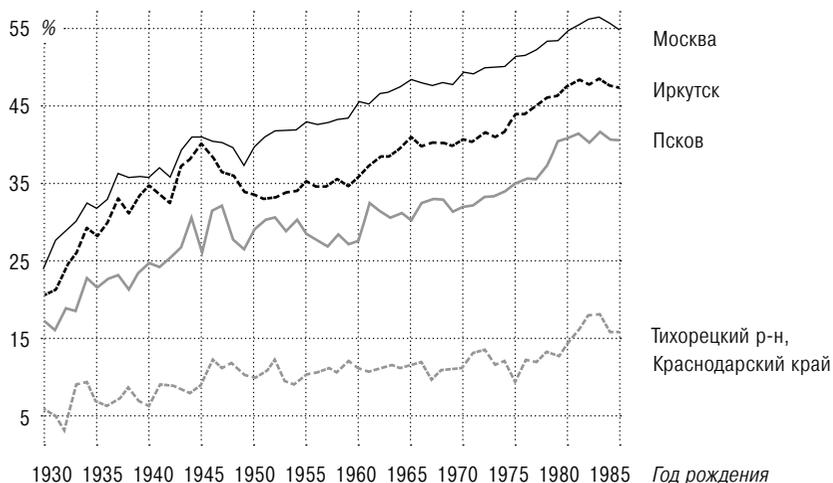
российской образовательной системы, вряд ли корректно объединять выпускников техникумов и вузов в одну группу. ОЭСР использует для своих отчетов национальные данные и не обладает собственными независимыми источниками информации.

Так сколько в России людей с высшим образованием? Наиболее полным источником данных о населении в России является перепись 2010 г. Согласно данным переписи, 27% представителей возрастной группы от 25 до 64 лет имеют высшее образование, еще 3% — неполное высшее, 36% — среднее профессиональное образование. В возрастной группе от 25 до 34 лет доля лиц с высшим образованием выше, она составляет 34%. Однако даже эта цифра далека от тех, которые обычно приводятся в прессе.

На рис. 1 представлены доли лиц с высшим образованием в разных возрастных когортах для мужчин и женщин по данным переписи 2010 г. Как видно из графика, на протяжении послевоенного периода доля лиц, получивших высшее образование, непрерывно росла. Особенно заметен этот рост начиная с когорты 1960 года рождения, в основном получавшей высшее образование в конце 1970-х — начале 1980-х годов. Таким образом, рост распространенности высшего образования начался еще в советское время и не является характеристикой лишь постсоветского периода. Более того, как мы покажем ниже, он соответствует мировому тренду<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Небольшое снижение процента людей с высшим образованием в наиболее молодых когортах связано с тем, что некоторые люди из этих когорт к 2010 г. еще не успели окончить свое обучение.

Рис. 2. Доля лиц с высшим образованием в населении четырех регионов России



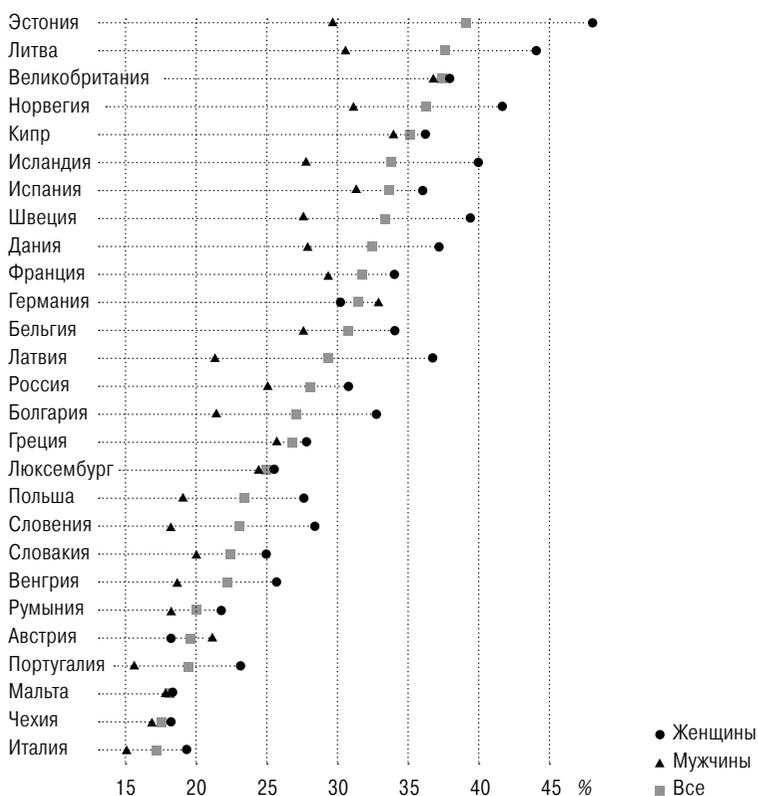
Источник: Перепись населения 2010 г.

Другая заметная на графике тенденция — увеличение разницы в долях получающих высшее образование мужчин и женщин. В когортах старше 1955 года рождения мужчины чаще получали высшее образование, чем женщины. В когортах моложе 1955 года рождения ситуация обратная, при этом разрыв между женщинами и мужчинами постоянно растет и в когорте 1980 года рождения достигает 10 процентных пунктов. Как мы покажем ниже, и эта закономерность не является специфической для России.

Формируя свое мнение об общественных проблемах и фактах, многие люди ориентируются не на статистические данные, а на свой непосредственный опыт и социальное окружение. В крупных городах, а также в образованных семьях процент детей, поступающих в вузы, существенно выше, чем в среднем по России. На рис. 2 показано изменение доли лиц с высшим образованием среди населения Москвы, Иркутска, Пскова и Тихорецкого района Краснодарского края. Регионы выбраны для демонстрации различий между крупным мегаполисом, крупным и меньшим по размеру областными центрами и сельской местностью.

Интерпретация этого графика требует некоторой осторожности. Он показывает долю лиц с высшим образованием, проживающих в выбранных регионах на момент переписи 2010 г., и не учитывает межрегиональную мобильность, а также смертность в старших когортах. Родившиеся в сельской местности люди, получившие в дальнейшем высшее образование, с высокой вероятностью оставались жить в городах. Тем не менее график свидетельствует о наличии сильных региональных разли-

Рис. 3. Доля лиц с высшим образованием в возрастной группе 25–64 года в европейских странах



Источник: Перепись населения России 2010 г., европейская перепись 2011 г.

чий в доле лиц с высшим образованием. Чем крупнее город, тем больше в нем образованных людей. В Москве доля лиц с высшим образованием в молодых когортах превышает 50%, в то время как в Тихорецком районе Краснодарского края она не достигает и 20%.

Верно ли, что по доле лиц с высшим образованием Россия значительно опережает большинство других европейских стран? На рис. 3 приведены данные о доле лиц с высшим образованием в возрастной группе от 25 до 64 лет в России (по данным переписи 2010 г.) и других европейских странах (по данным европейской переписи 2011 г.<sup>5</sup>).

Как видно из графика, между странами существует большой разброс в доле лиц с высшим образованием. В целом в более экономически развитых странах (Великобритания, Сканди-

<sup>5</sup> См. <https://ec.europa.eu/CensusHub2/>

навские страны, Испания, Франция, Германия) образованных людей больше, однако из этого правила есть исключения, например, в Италии этот показатель ниже, чем во всех других европейских странах. Выше всего доля лиц с высшим образованием в Эстонии и Литве. В этих же странах, а также в Латвии, наиболее сильны гендерные различия: женщин с высшим образованием значительно больше, чем мужчин. Вообще, доля женщин с высшим образованием выше, чем доля мужчин, во всех европейских странах, за исключением Германии и Австрии.

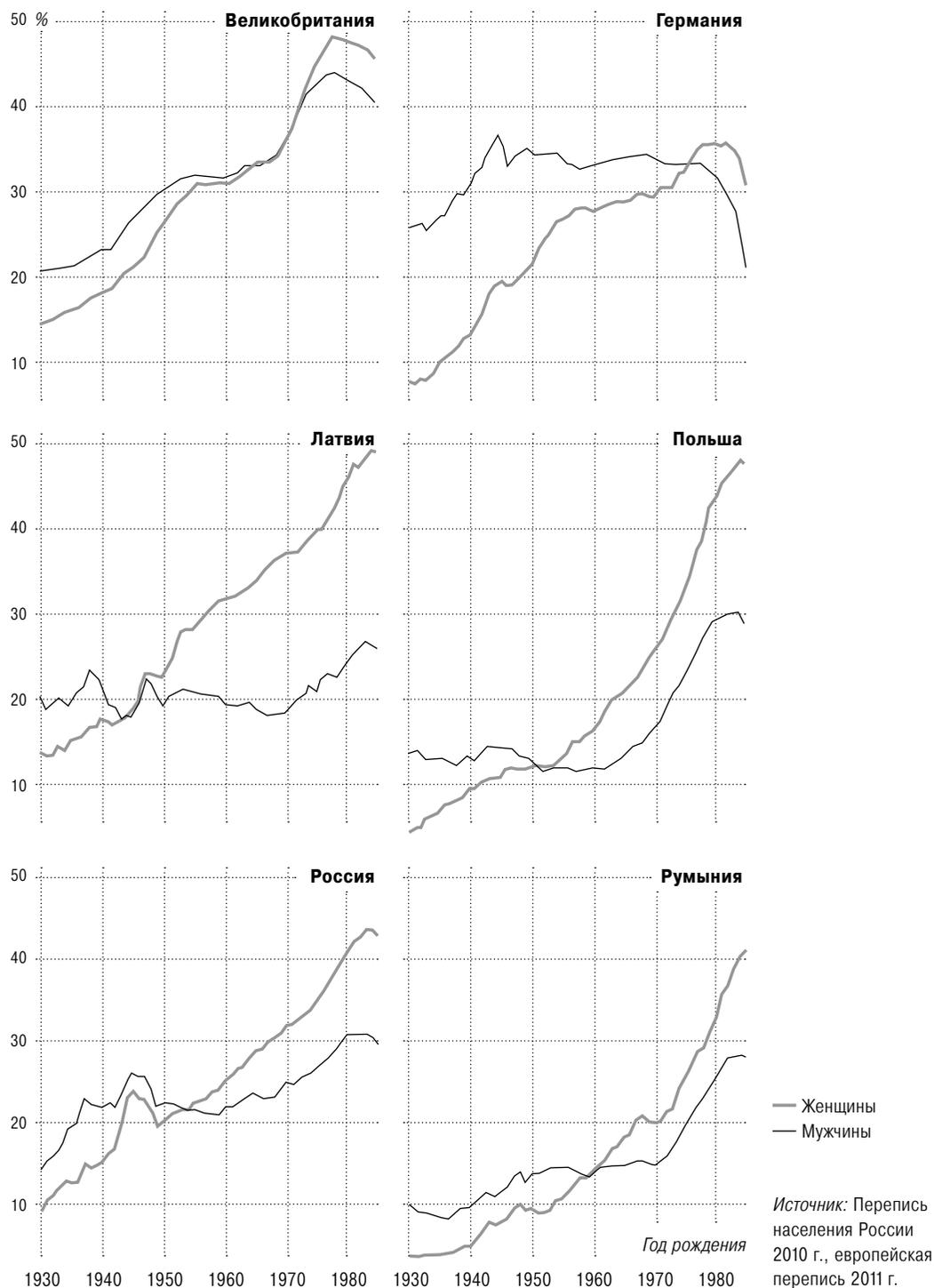
По доле лиц с высшим образованием Россия уступает наиболее развитым странам и находится примерно на одном уровне с Латвией, Болгарией и Грецией.

На рис. 4 показана динамика роста доли лиц с высшим образованием в России в сравнении с пятью другими европейскими странами: Латвией, Румынией, Польшей, Германией и Великобританией. В четырех постсоциалистических странах (Россия, Латвия, Польша, Румыния) динамика схожая: резкий рост доли лиц с высшим образованием начиная примерно с когорты 1950 года рождения, а также опережающий рост доли женщин с высшим образованием. В Великобритании доля лиц с высшим образованием выше, чем в России, но ее активный рост начался позже, примерно с когорты 1970 года рождения. Он связан с резким увеличением предложения на рынке высшего образования в Англии в 1990-х годах и с превращением бывших техникумов (*polytechnics*) в университеты. В Великобритании меньше, чем в России, и гендерный разрыв в доле лиц с высшим образованием.

Исключением из общего правила является Германия — страна с развитой системой среднего профессионального образования. В Германии доля мужчин с высшим образованием в старших когортах заметно выше, чем в других европейских странах, однако при этом в более молодых когортах она не росла. Доля женщин с высшим образованием заметно выросла и в наиболее молодых когортах превысила долю мужчин с высшим образованием. Падение доли лиц с высшим образованием в наиболее молодых когортах объясняется поздним возрастом окончания образования: далеко не все лица 1980 года рождения и моложе к моменту переписи 2011 г. окончили свое обучение.

В целом наш анализ показывает, что процессы, происходящие в российском высшем образовании, отнюдь не являются уникальными и соответствуют общеевропейским и мировым тенденциям. По доле лиц с высшим образованием Россия мало отличается от восточноевропейских стран и по-прежнему уступает большинству западноевропейских государств. Рост доли лиц с высшим образованием в более молодых когортах опять-таки характерен для большинства стран, так же как и преимущество женщин над мужчинами. Общественная дискуссия о распро-

Рис. 4. Доля лиц с высшим образованием в разных возрастных когортах в шести европейских странах



странности высшего образования ведется не только в России. Представление о том, что «слишком много» молодых людей поступают в вузы, популярно и в Великобритании<sup>6</sup>.

**Охват населения  
высшим  
образованием  
и структура  
экономики**

Недостаточно просто сравнить доли населения с высшим образованием в разных странах. Важно, насколько численность выпускников вузов соответствует потребности той или иной страны в образованной рабочей силе. В некоторых странах в структуре экономики преобладают отрасли, в которых требуется высококвалифицированный труд — а значит, персонал с высшим образованием. Если экономика Великобритании в большей степени нуждается в высокообразованной рабочей силе, чем экономика России, то при относительном равенстве доли лиц с высшим образованием в обеих странах можно предположить, что в России вузы «перепроизводят» выпускников.

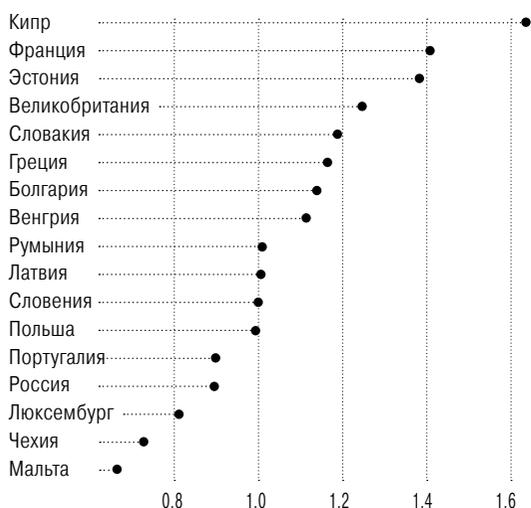
Полноценная проверка этой гипотезы требует детального экономического анализа. В качестве первого шага в таком анализе мы рассчитали отношение доли лиц с высшим образованием к доле руководителей и специалистов среди занятого населения. Именно эти группы профессий (группы 1 и 2 по Международной классификации профессий) прежде всего требуют высшего образования. В 2010 г. в России 27% населения в возрасте от 25 до 64 лет имели высшее образование. Согласно данным Российского мониторинга экономического положения и здоровья, осуществляемого НИУ ВШЭ (РМЭЗ НИУ ВШЭ), в 2010 г. около 30% занятого населения в возрасте от 30 до 64 лет работали руководителями или специалистами<sup>7</sup>. Таким образом, отношение доли лиц с высшим образованием к доле руководителей и специалистов составило 0,9. Иными словами, в 2010 г. на каждые 10 позиций руководителей и специалистов в России в среднем приходилось 9 людей с высшим образованием.

На рис. 5 представлен этот показатель для некоторых других европейских стран. Как видим, Россия отстает от большинства стран. Например, в Великобритании на каждые 10 позиций руководителей и специалистов приходится примерно 12 человек с высшим образованием, во Франции — 14, в Латвии и Польше — около 10.

<sup>6</sup> Are there too many people going to university? // The Telegraph. 2016. 19 June. <http://www.telegraph.co.uk/education/2016/06/19/are-there-too-many-people-going-to-university/>; Degree degradation: With too many university graduates and not enough jobs, many are finding themselves woefully underemployed // The Independent. 2015. 19 August. <http://www.independent.co.uk/voices/editorials/degree-degradation-with-too-many-university-graduates-and-not-enough-jobs-many-are-finding-10461190.html>

<sup>7</sup> Для анализа российских данных вместо Международной классификации профессий использовалась близкая к ней Европейская социально-экономическая классификация (см. [Bessudnov, 2016]).

Рис. 5. **Отношение доли лиц с высшим образованием к доле руководителей и специалистов среди занятого населения**



Источник: Перепись населения России 2010 г., европейская перепись 2011 г.

Предложенные нами расчеты имеют свои ограничения, и полноценный анализ соответствия образовательной системы потребностям рынка труда еще ждет своих исследователей. Наши оценки носят предварительный характер. Тем не менее проведенный нами анализ свидетельствует: оснований утверждать, что доля лиц с высшим образованием в России аномально высока, нет. На самом деле распространенность высшего образования в России примерно соответствует показателям восточноевропейских стран и уступает большинству западноевропейских.

Данные переписи населения позволяют оценить долю лиц с различными уровнями образования в разных поколениях, но не подходят для более детального анализа. Кроме того, с момента проведения последней переписи прошло уже семь лет, и имеющиеся данные не дают возможности оценить образовательные траектории тех, кто окончил школу недавно. Для более подробного анализа образовательных траекторий в когорте недавних выпускников школ, а также верификации данных переписи мы используем результаты панельного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП) [Бессуднов и др., 2014; Kurakin, 2014].

Выборку национальной панели составили учащиеся 8-х классов, которые в 2011 г. принимали участие в Международном сравнительном исследовании качества математического и естественно-научного образования (*Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS*). Участники TIMSS-2011, 4893 ученика из 210 школ

**Образовательные траектории выпускников школ по результатам панельного исследования «Траектории в образовании и профессии»**

в 42 регионах Российской Федерации, составили изначальную выборку лонгитюдного исследования, которое проводит НИУ ВШЭ с 2012 г. Кроме регулярных опросов, в 2012 г. эти же молодые люди стали участниками тестирования по Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (*Programme for International Student Assessment, PISA*) в качестве дополнительной выборки. Таким образом, была сформирована уникальная панель, для участников которой были собраны данные двух разных международных систем тестирования.

На момент написания статьи проведены пять волн сбора данных в национальной панели, помимо исследований TIMSS и PISA. В анализе мы будем использовать результаты первых четырех волн (2012–2015 гг.), особенности сбора данных в которых кратко опишем далее. Данные пятой волны исследования, проведенной в 2016 г., будут использоваться для подготовки будущих публикаций. Весной 2012 г. была проведена первая волна, в рамках которой опрашивались участники TIMSS-2011, которые тогда уже были учениками 9-х классов, и их родители. Вторая и третья волны прошли осенью 2013 г. и весной 2014 г., когда участники исследования учились в 11-м классе школы или стали студентами организаций среднего профессионального образования (СПО), в основном 2-го курса. Четвертая волна проводилась осенью 2015 г., когда большая часть респондентов были уже студентами вузов (в основном 2-го курса) либо студентами организаций СПО. В табл. 1 приведена информация о графике проведения волн, образовательном статусе участников панели и уровне достижимости от первоначальной выборки.

Методология сбора лонгитюдных данных была задана структурой первоначальной выборки, а затем менялась исходя из статуса респондентов и их доступности. В ходе проведения исследования TIMSS, выборка которого подразумевает отбор школ, а потом классов, участники исследования заполняли тестовые буклеты и анкеты в школах, в которых они учатся. Год спустя PISA и первая волна лонгитюдного исследования проводились таким же образом. В ходе осуществления проекта PISA были опрошены 90% участников TIMSS, в первой волне — 69% (подробнее о сборе данных и причинах «осыпания» в первой волне см. [Бессуднов и др., 2014]).

При проведении второй и третьей волны исследования, два года спустя, часть респондентов уже покинула школы, став студентами учреждений СПО. Чтобы опросить как можно больше респондентов, во-первых, были собраны данные из школ о траекториях выпускников после 9-го класса, во-вторых, для опроса респондентов, более не обучавшихся в школах из выборки TIMSS, использовались личные или телефонные интервью. Достижимость в этих волнах составила соответственно 84 и 87%

Таблица 1. **Характеристика волн национальной панели «Траектории в образовании и профессии»**

Волна	Год проведения	Респонденты	Образовательный статус участников	Численность респондентов, человек	Уровень достижимости от первоначальной выборки (TIMSS-2011), %
TIMSS	Весна 2011 г.	Респонденты (тест и анкета) Учителя математики и естественно-научных предметов, администрация школы	8-й класс	4893	100
PISA	Весна 2012 г.	Респонденты (тест и анкеты) Администрация школы	9-й класс	4399	90
Первая волна	Весна 2012 г.	Респонденты и их родители (в основном матери)	9-й класс	3377	69
Вторая волна	Осень 2013 г.	Анкета для респондента Сбор данных от школьной администрации о траекториях после 9-го класса	11-й класс школы или 2-й курс учреждения СПО	4138	85
Третья волна	Весна 2014 г.	Анкета для респондента	11-й класс школы или 2-й курс учреждения СПО	4239	87
Четвертая волна	Осень 2015 г.	Анкета для респондента	Студент вуза или учреждения СПО	3618	74

Источник: ТрОП.

выборки TIMSS. Начиная со второй волны сбор данных проводит фонд «Общественное мнение».

При проведении четвертой волны нужно было учесть изменения в статусе респондентов, которые произошли за полтора года. Теперь все участники исследования окончили школу, многие стали студентами вузов, многие сменили место жительства. Поскольку респонденты больше не были доступны массово по месту обучения, основным методом сбора данных стал интернет-опрос (*computer assisted web interview, CAWI*). С участниками панели заранее связывались интервьюеры и высылали им ссылку для прохождения опроса. При необходимости контакты повторялись несколько раз. Респондентов, которые по разным причинам не хотели или не могли заполнить анкету в интернете, опрашивали по телефону. В целом в четвертой волне были опрошены 3618 респондентов, что составило 74% изначальной выборки.

В нашей предыдущей публикации [Бессуднов, Малик, 2016] мы использовали данные ТрОП для анализа социального и гендерного неравенства при совершении образовательного выбора после 9-го класса школы. Мы установили, что

около 57% выпускников 9-го класса продолжают свое образование в 10-м и 11-м классах, а 43% переходят в систему среднего профессионального образования. У учеников, оставшихся в 10-м классе, заметно выше образовательные результаты, среди них больше девочек и детей из более образованных и обеспеченных семей. Мы показали также, что даже при равенстве образовательных результатов ученики из более социально привилегированных семей имеют существенно более высокие шансы продолжить образование в 10-м классе.

В предыдущей работе мы использовали данные ТрОП, собранные в 2011–2013 гг. В настоящей работе мы добавляем к ним данные, собранные в 2015 г., когда все участники панельного исследования уже окончили школу и перешли на следующую образовательную ступень. Эти данные позволяют проанализировать переход из школы в вузы и оценить долю учеников, выбравших эту образовательную траекторию.

В табл. 2 приведены данные об образовательных траекториях участников панели в 2010–2015 гг.

В первых двух столбцах приведены число и доля учеников, выбравших разные образовательные траектории, среди всех участников исследования, включая тех, для кого отсутствуют полные данные. Часть учеников не могла быть опрошена в 2015 г., что естественно для лонгитюдных исследований. В третьей колонке представлено распределение траекторий без учета учеников, о которых отсутствуют данные. В четвертой колонке распределение скорректировано с учетом весового коэффициента, учитывающего вероятность прекратить участие в исследовании для учеников с разными характеристиками. Именно эти данные являются наиболее надежной оценкой распределения учеников по образовательным траекториям. В следующих двух колонках приведены распределения отдельно для юношей и девушек.

Из табл. 2 видно, что лишь около 47% 9-классников в итоге оканчивают 11-й класс и поступают в вузы. Эти данные соответствуют доле лиц с высшим образованием в наиболее молодых когортах по результатам переписи 2010 г. и подтверждают надежность данных переписи. В 2012 г. около 40% когорты ушли после 9-го класса в учреждения СПО. В 2015 г. 25% из них оставались в системе среднего профессионального образования (это соответствует четырехлетним программам обучения). 10% на момент наблюдения в 2015 г. нигде не учились, по всей видимости окончив двухлетние программы СПО. 2% респондентов, окончив учреждение СПО, поступили в высшие учебные заведения. В будущем эта группа расширится за счет тех, кто поступит в вузы после окончания четырехлетних программ СПО [Александров, Тенишева, Савельева, 2015]. Данные об этой группе будут доступны в следующих волнах ТрОП.

Таблица 2. **Распределение учеников по образовательным траекториям**

Образовательная траектория	Численность, человек	Доля, %				
		Всего	Без учета неопрошенных учеников	С учетом весового коэффициента	Среди мальчиков	Среди девочек
11 классов → вуз	1890	39	53	47	42	53
9 классов → учреждение СПО	792	16	22	25	29	20
11 классов → нет данных	608	12				
9 классов → учреждение СПО → нет данных	567	12				
9 классов → учреждение СПО → не учится	303	6	8	10	12	8
11 классов → учреждение СПО	235	5	7	7	5	9
11 классов → не учится	189	4	5	5	8	3
9 классов → не учится → нет данных	120	2				
9 классов → учреждение СПО → вуз	76	2	2	2	1	3
9 классов → не учится	39	1	1	2	1	2
Другое	74	1	2	2	2	2
Всего	4893	100	100	100	100	100

Источник: ТрОП.

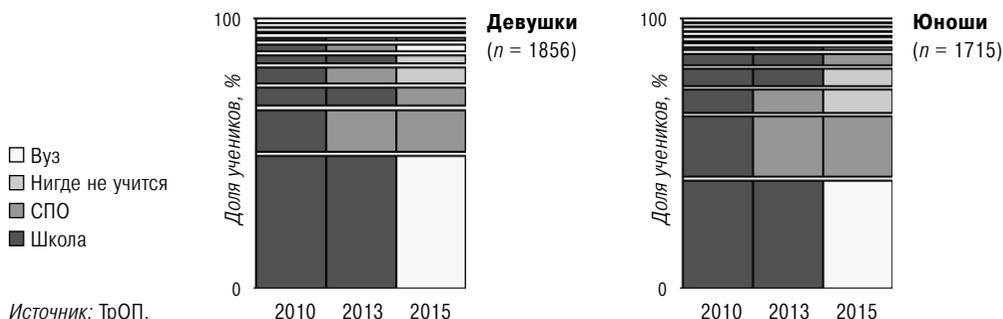
Около 7% когорты поступают в учреждения СПО после окончания 11-го класса. Еще 5%, окончив 11-й класс, на момент проведения опроса нигде не учились. Часть из них вышла на рынок труда, часть готовятся к поступлению в вузы или техникумы.

Таким образом, из этих данных следует, что в России сформировалась образовательная система, в которой основной «развилкой», определяющей образовательную траекторию учеников, является переход после 9-го класса. Данные ТрОП показывают, что среди 9-классников, перешедших в 10-й класс, около 80% впоследствии поступят в вузы. Среди ушедших в техникумы и колледжи таких будет значительно меньше: около 35% [Шугаль, 2010]<sup>8</sup>.

При анализе образовательных траекторий следует принимать во внимание и то, что как сами вузы, так и специальности внутри

<sup>8</sup> При интерпретации этих данных следует учитывать, что далеко не все выпускники 9-х и 11-х классов стремятся к получению высшего образования. При этом представления учеников об оптимальной образовательной траектории отражают их социальный бэкграунд и сами по себе являются свидетельством социального неравенства в образовательной системе.

Рис. 6. **Распределение юношей и девушек по образовательным траекториям.** Показаны ученики, для которых имеются полные данные



них различаются по качеству образования и по уровню социального престижа, связанного с ними. В литературе эти различия известны как горизонтальная стратификация [Gerber, Cheung, 2008]. Данные ТрОП позволяют анализировать горизонтальную образовательную стратификацию в России, однако это не входит в задачи данной статьи и может стать предметом отдельного исследования.

Образовательные траектории юношей и девушек, участвующих в панели, существенно различаются. Лишь около 42% юношей поступили в вуз после окончания 11-го класса, среди девушек таких 53%. Юноши значительно чаще уходят из школы после 9-го класса. Среди девушек более распространен переход в систему СПО после окончания 11-го класса. Рисунок 6 иллюстрирует распределение юношей и девушек по образовательным траекториям.

В табл. 3 представлены образовательные результаты учеников с разными образовательными траекториями (показаны пять групп, которые в сумме составляют 96% выборки). Ученики сдавали тесты TIMSS и PISA в 8-м и 9-м классах (2011–2012 гг.). Учащиеся, продолжившие после 9-го класса обучение в школе и затем поступившие в вуз, в свое время показали наилучшие результаты. За ними с большим отставанием следуют ученики, впоследствии окончившие 11-й класс и перешедшие после него в систему СПО, и те, кто нигде не учится после школы. Наихудшие результаты были у тех, кто ушел из школы в систему СПО после 9-го класса, особенно на двухлетние образовательные программы.

Все поступившие после окончания 11-го класса в вуз сдавали ЕГЭ. Среди учившихся в 10–11-м классах, но не поступивших в вузы доля сдававших ЕГЭ составляет 90–95%. Однако среди учеников, ушедших из школы после 9-го класса, она значитель-

Таблица 3. **Образовательные результаты учеников с разными образовательными траекториями**

	Доля сдававших ЕГЭ, %	Средний балл ЕГЭ (среди сдававших)		TIMSS		PISA		
		Математика	Русский язык	Математика	Естеств. науки	Математика	Естеств. науки	Чтение
11 классов → вуз	100	52	70	573	572	526	521	511
9 классов → СПО	12	47	55	509	518	453	459	437
9 классов → СПО → не учится	18	48	57	482	492	427	433	407
11 классов → СПО	95	38	55	522	526	461	462	448
11 классов → не учится	89	40	54	531	530	488	475	449
Средние значения в выборке	65	50	66	539	543	487	486	470

Источник: ТрОП. Расчеты произведены с использованием весовых коэффициентов.

но меньше и составляет от 10 до 20%. В этой группе сдают ЕГЭ только те, кто имеет более высокие образовательные амбиции и, возможно, планирует поступать в вуз. Этими образовательными намерениями объясняется и относительно высокий балл ЕГЭ среди сдававших в этой группе (заметно выше балла ЕГЭ выпускников 11-х классов, не поступивших в вузы).

В целом в нашей выборке ЕГЭ сдавали 70% девушек и 60% молодых людей. Средний балл ЕГЭ по математике в выборке составляет 50, по русскому языку — 66. Балл ЕГЭ фиксировался со слов учеников, поэтому он несколько выше, чем официальные результаты ЕГЭ в 2014 г. (40 баллов по математике и 63 по русскому языку).

В табл. 4 приведены социальные характеристики учеников с разными образовательными траекториями. Ученики из семей, совокупный доход которых в 2010 г. составлял менее 20 тыс. руб. в месяц, с меньшей вероятностью поступают в вузы. Однако наиболее сильным фактором, определяющим образовательные траектории учеников, является образование родителей. В группе учеников, ушедших после 9-го класса в систему СПО, меньше чем у 5% оба родителя имеют высшее образование. У 23% поступивших в вузы после 11-го класса высшее образование имеют оба родителя.

Приведенные в табл. 4 данные можно представить и следующим образом: 84% детей, чьи родители имеют высшее образование, оканчивают 11-й класс и поступают в вузы. Среди детей, у родителей которых нет высшего образования, таких только 32%. 55% детей из этой группы уходят после 9-го класса в техникумы и училища. Среди учеников гимназий и лицеев 73% по-

Таблица 4. Социальные характеристики учеников с разными образовательными траекториями

	Доля учащихся (выпускников), %					
	Гимназий/ лицеев, школ с углуб. изуч. предметов	Из семей с доходом меньше 20 тыс. руб. в мес., 2010 г.	У обоих родите- лей ВО	У обоих родителей нет ВО	В регионе, отличном от региона оконч. школы, 2015 г.	Девушки
11 классов → вуз	54	34	23	29	29	57
9 классов → СПО	21	57	4	45	14	42
9 классов → СПО → не учится	23	58	1	56		41
11 классов → СПО	24	61	4	52	17	65
11 классов → не учится	28	50	10	41		32
Средние значения в выборке	37	46	13	39	23	51

Источник: ТРОП. Расчеты произведены с использованием весовых коэффициентов.

ступают в вузы после 11-го класса, среди учеников обычных школ таких 38%. У студентов выше, чем у не поступивших в вузы, меж-региональная мобильность: примерно треть из них учатся в вузе в регионе, отличном от региона окончания школы.

Другими словами, мы наблюдаем значительную социальную дифференциацию между учениками, выбирающими разные образовательные траектории. В заключении мы проанализируем, что это означает для российской образовательной системы в целом.

**Заключение** Поводом к написанию этой статьи стало стремление преодолеть бытующие в общественном сознании стереотипные заблуждения, согласно которым уровень охвата населения высшим образованием в России необыкновенно высок. Нередко в прессе и в общественных дискуссиях звучат утверждения, что высшее образование имеют от половины до подавляющего большинства россиян, тогда как в действительности охват высшим образованием варьирует от четверти до трети населения — в зависимости от принимаемых в расчет возрастных когорт. Мы постарались показать, что эти заблуждения, широко распространенные в популярном и экспертном дискурсе, опасны для развития науки об образовании, общественной дискуссии и социальной политики. В содержательном отношении преодоление этих стереотипов на макроуровне выводит на важнейшие вопросы о связи образования и неравенства, а на микроуровне — на задачи построения образовательной траектории, актуальные для миллионов людей.

В современном мире образование рассматривается как главный социальный институт, способствующий преодолению или, наоборот, воспроизводству социально-экономического неравенства. Накопление или преодоление неравенства и основные механизмы социальной мобильности — ключевые проблемы для экономики и общественной жизни: они в существенной степени формируют социальную атмосферу и жизненные перспективы конкретных людей. Прозрачные и справедливые правила игры в системе образования и на рынке труда, позволяющие наиболее способным и трудолюбивым преодолевать унаследованные ими классовые ограничения, способствуют повышению легитимности и эффективности основных государственных институтов и снижению социальной напряженности.

Одной из ключевых характеристик системы образования в перспективе неравенства является то, насколько жестким и формализованным является «трекинг», т. е. как рано происходит распределение между «академической» и «средне-профессиональной» траекториями и насколько взаимно проницаемыми эти траектории являются (в какой степени возможны переходы с одного трека на другой). Специалисты относят российскую систему образования к системам со средним уровнем жесткости трекинга [Vol et al., 2014]. В сравнении с системами с высоким уровнем жесткости трекинга, где будущая траектория определяется на ранних стадиях образовательных карьер и это закреплено институционально, в системах со средним уровнем жесткости трекинга многое зависит от сложившихся практик, т. е. от конкретных и устоявшихся сочетаний институционально закрепленных правил и культурных и экономических особенностей поведения разных социальных групп. Такие системы имеют большой «люфт»: они могут быть как более меритократически ориентированными в сравнении с жестко структурированными системами, так и усугублять воспроизводство существующих паттернов социально-экономического неравенства. Иными словами, в этих системах решающее значение имеет не то, каковы формальные правила, а то, как люди в действительности пользуются этими правилами. На первый план выходит вопрос: в каких точках ветвления траекторий происходят наиболее значимые — с точки зрения последствий для жизни и карьеры и с точки зрения воспроизводства/преодоления неравенства — события.

Представления, согласно которым бóльшая или даже подавляющая часть выпускников школ оказывается в университетах, существенно искажают и тривиализируют эту сложную картину. Этим представлениям соответствует слабо дифференцированная ситуация неравенства на всех уровнях образования: если все или почти все оканчивают университеты, картина неравенства формируется не в образовании, а где-то еще. В действительности

сти же это не так: на момент проведения переписи населения 2010 г. доля лиц с высшим образованием в России не превышала 27% населения в возрасте от 25 до 64 лет и 34% в более молодых когортах — от 25 до 34 лет. С тех пор эти цифры несколько выросли, однако остались сравнимыми. По данным ТрОП, среди выпускников 9-х классов в 2012 г. лишь 47% поступили в вузы. Таким образом, картина неравенства в существенной степени формируется именно в системе образования, а именно в основных точках ветвления между «академическим» и «средне-профессиональным» треками. Таких точек три: переход после 9-го класса (первая формальная точка ветвления в российском образовании), переход после 11-го класса и переход после окончания учреждений СПО.

Мы показали, что наиболее важной для преодоления/воспроизведения неравенства точкой ветвления является переход после 9-го класса. Около 40% выпускников 9-х классов идут в учреждения СПО; лишь меньшая их часть после этого поступит в вузы, причем многие будут учиться в заочной форме, совмещающая учебу с работой на полную ставку. Большинство из тех, кто пошел в 10-й класс, наоборот, окажутся в вузе, чаще всего на очной программе. Таким образом, самая ранняя точка ветвления оказывается самой значимой, и этот факт частично нивелирует компенсаторные возможности, свойственные дизайну систем со средним или низким уровнем жесткости трекинга.

Это ветвление к тому же является классово окрашенным. К примеру, лишь 5% учеников, оба родителя которых имеют высшее образование, после 9-го класса оказываются в учреждениях СПО, тогда как среди детей родителей без высшего образования таких более половины. Исследования показывают, что на выбор трека влияют и первичные, и вторичные эффекты неравенства по классификации Р. Будона, а также неформальные различия в выборе образовательных треков до 9-го класса [Бессуднов, Малик, 2016; Kosyakova et al., 2016]. Таким образом, миф о всеобщем высшем образовании камуфлирует реальную картину неравенства, механизмы его воспроизводства и социальной мобильности.

Итак, преодоление мифа о всеобщем высшем образовании имеет важные содержательные последствия: оно необходимо для адекватного понимания неравенства в образовании. Проблема выходит за пределы исключительно научной дискуссии, поскольку основанные на стереотипах, а не на результатах исследований дебаты об образовании упраздняют экспертизу как элемент образовательной политики и примитивизируют общественную дискуссию, превращая ее в состязание пропагандистских клише.

Преодоление этих заблуждений открывает нам и еще одну важную сторону проблемы. По охвату населения высшим образо-

ванием Россия находится в русле мировых тенденций: по этому показателю она близка к средним европейским значениям и несколько уступает большинству западных стран. Более того, важнейшие тренды макроуровня в российском образовании, а именно массовизация высшего образования и разворот гендерного дисбаланса<sup>9</sup>, по времени и объему соответствуют мировым тенденциям. Эти изменения в структуре российского образования начались еще в советское время, а отнюдь не с постсоветской истории, которой часто приписывают все крупные социально-экономические сдвиги последних десятилетий. Вопреки распространенным представлениям об изолированности российского опыта, какие бы оценки им ни давались, мир и в этом отношении оказывается более глобальным, чем о нем часто принято думать, и эта общность основных тенденций в разных странах датируется периодами более ранними, чем появление интернета или падение «железного занавеса».

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
2. Бессуднов А. Р., Малик В. М. (2016) Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 135–167. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
3. Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М., Янбарисова Д. М. (2014) Бюллетень Российского лонгитюдного панельного исследования образовательных и трудовых траекторий. Национальная панель: первая волна (2011–2012). Научные доклады Института образования № WP 02/IE/2014. М.: Изд. дом ВШЭ.
4. Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. (2012) Высшее образование в профессиональных траекториях молодых рабочих // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 40–58.
5. Иноземцев В. (2016) Злокачественное высшее образование // Snob.ru. 2 августа. <https://snob.ru/selected/entry/111790>
6. Клячко Т. Л. (2016) Высшее образование: больше, лучше или дешевле? // Демоскоп Weekly. № 669–670. <http://demoscope.ru/weekly/2016/0669/tema01.php>
7. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Холушкина Ф. А. (2011) Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 гг. М.: Институт социологии РАН.
8. Прахов И. А. (2015) Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 88–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117.

## Литература

<sup>9</sup> Вплоть до 1970-х годов мужчины чаще женщин получали высшее образование, впоследствии соотношение стало обратным.

9. Чередниченко Г. А. (2014) Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСПиМ.
10. Шугаль Н. Б. (2010) Потоки обучающихся в российской системе образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 122–148. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-122-149.
11. Bessudnov A. (2016) The Effects of Parental Social Background on Labour Market Outcomes in Russia // F. Bernardi, G. Ballarino (eds) Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar. P. 150–167.
12. Bol T., Witschge J., de Werfhorst H. G. V., Dronkers J. (2014) Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries // Social Forces. Vol. 92. No 4. P. 1545–1572.
13. Gerber T. P., Cheung S. Y. (2008) Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications // Annual Review of Sociology. Vol. 34. P. 299–318.
14. Gerber T. P., Hout M. (1995) Educational Stratification in Russia during the Soviet Period // American Journal of Sociology. Vol. 101. No 3. P. 611–660.
15. Gerber T. P. (2000) Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis // Sociology of Education. Vol. 73. No 4. P. 219–246.
16. Konstantinovskiy D. L. (2012) Social Inequality and Access to Higher Education in Russia // European Journal of Education. Vol. 47. No. 1. P. 9–24.
17. Kosyakova Y., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The Reproduction of Social Inequality within the Russian Educational System // H.-P. Blossfeld, S. Bushholz, J. Skopek, M. Triventi (eds) Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar. P. 323–342.
18. Kurakin D. (2014) Russian Longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories: Building Culturally-Sensitive Research Framework. Moscow: HSE Publishing House.
19. Lucas S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // American Journal of Sociology. Vol. 106. No 6. P. 1642–1690.
20. OECD (2012) Education at a Glance 2012: OECD Indicators. Paris: OECD.
21. Schofer E., Meyer J. W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century // American Sociological Review. Vol. 70. No 6. P. 898–920.
22. Smolentseva A. (2017) Universal Higher Education and Positional Advantage: Soviet Legacies and Neoliberal Transformations in Russia // Higher Education. Vol. 73. No 2. P. 209–226.
23. Trow M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education / Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris: OECD. P. 55–101.
24. Trow M. (2007) Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII // J.J.F. Forest, P. Altbach (eds) International Handbook of Higher Education. Dordrecht: Springer. P. 243–280.
25. Yu P., Delaney J. A. (2016) The Spread of Higher Education around the Globe: A Cross-Country Analysis of Gross Tertiary Education Enrollment, 1999–2015 // Educational Policy. Vol. 30. No 2. P. 281–321.

## The Myth about Universal Higher Education: Russia in the International Context

### Alexey Bessudnov

DPhil, Lecturer, Department of Sociology, Philosophy and Anthropology, University of Exeter (United Kingdom). Address: Amory Building 341, Rennes Drive, Exeter EX4 4RJ UK. E-mail: a.bessudnov@exeter.ac.uk

Authors

### Dmitry Kurakin

Candidate of Sciences (Sociology), Director of the Center for Cultural Sociology and Anthropology of Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: dukurakin@hse.ru

### Valeriya Malik

Leading Expert, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: vmalik@hse.ru

It is widely believed that higher education in Russia has become almost universal and more people go to universities compared to most European countries. In this paper we explore this issue empirically with the Russian and European census data and data from the Trajectories in Education and Careers (TREC), a longitudinal cohort study. According to the 2010 census, only 34% of people aged between 25 and 34 in Russia have university degrees, which is nearly the same as in most Eastern European countries and slightly fewer than in Western Europe. The TREC data show that only about 50% of 2012 ninth-grade graduates were university students in 2015. The expansion of higher education in Russia has been in line with the overall European trends. Similar to other countries, there have been changes to the gender composition of university students in Russia over the last two decades, with girls being more likely to attend university than boys. The analysis of social backgrounds of students with different educational trajectories reveals a considerable social inequality within the Russian education system. Eighty-four percent of school graduates with university-educated parents are admitted to university, as compared to only 32% of children from less-educated families. Graduation from ninth grade represents an educational fork that is crucial for inequality, as children from less socially advantaged families tend to opt for vocational education at this stage. Graduation from eleventh grade is a less important educational transition: at least 80% of high school students get admitted to university after graduating from 11th grade.

Abstract

educational inequality, education transition, higher education, longitudinal study.

Keywords

- Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelnyy put "v universitet cherez kolledzh" [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
- Bessudnov A. (2016) The Effects of Parental Social Background on Labour Market Outcomes in Russia. *Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (eds F. Bernardi, G. Ballarino), Cheltenham UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar, pp. 150–167.

References

- Bessudnov A., Kurakin D., Malik V., Yanbarisova D. (2014) Byulleten Rossiyskogo longitudnogo panelnogo issledovaniya obrazovatelnykh i trudovykh traektoriy. Natsionalnaya panel: pervaya volna (2011–2012). Nauchnye doklady Instituta obrazovaniya WP 02/IE/2014 [Bulletin of the Russian Longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories. National Panel: First Wave (2011–2012). Working paper of the Institute of Education WP 02/IE/2014]. Moscow: Higher School of Economics.
- Bessudnov A., Malik V. (2016) Sotsialno-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybore obrazovatelnoy traektorii posle okonchaniya 9-go klasa sredney shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 135–167. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
- Bol T., Witschge J., de Werfhorst H. G.V., Dronkers J. (2014) Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces*, vol. 92, no 4, pp. 1545–1572.
- Cherednichenko G. (2014) *Obrazovatelnye i professionalnye traektorii rossiyskoy molodezhi* (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniy) [Educational and Occupational Trajectories of Russian Youth (Based on Sociological Research)]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing.
- Gerber T. P., Cheung S. Y. (2008) Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 299–318.
- Gerber T. P., Hout M. (1995) Educational Stratification in Russia during the Soviet Period. *American Journal of Sociology*, vol. 101, no 3, pp. 611–660.
- Gerber T. P. (2000) Educational Stratification in Contemporary Russia: Stability and Change in the Face of Economic and Institutional Crisis. *Sociology of Education*, vol. 73, no 4, pp. 219–246.
- Inozemtsev V. (2016) *Zlokachestvennoe vysshee obrazovanie* [The Malignancy of Higher Education]. *Snob.ru*, August 2, 2016. Available at: <https://snob.ru/selected/entry/111790> (accessed 10 August 2017).
- Klyachko T. (2016) Vysshee obrazovanie: bolshe, luchshe ili deshevle? [Higher Education: More, Better or Cheaper?]. *Demoscope Weekly*, nos 669–670. Available at: <http://demoscope.ru/weekly/2016/0669/tema01.php> (accessed 10 August 2017).
- Konstantinovskiy D. L. (2012) Social Inequality and Access to Higher Education in Russia. *European Journal of Education*, vol. 47, no 1, pp. 9–24.
- Konstantinovskiy D., Voznesenskaya E., Cherednichenko G., Khokhlushkina F. (2011) *Obrazovanie i zhiznennye traektorii molodezhi: 1998–2008 gody* [Education and Life Trajectories of Youth: 1998–2008]. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences.
- Kosyakova Y., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The Reproduction of Social Inequality within the Russian Educational System. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (eds H.-P. Blossfeld, S. Bushholz, J. Skopek, M. Triventi). Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar, pp. 323–342.
- Kurakin D. (2014) Russian Longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories: Building Culturally-Sensitive Research Framework. Moscow: HSE.
- Lucas S. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, vol. 106, no 6, pp. 1642–1690.
- OECD (2012) Education at a Glance 2012: OECD Indicators. Paris: OECD.

- Prakhov I. (2015) Barery dostupa k kachestvennomu vysshemu obrazovaniyu v usloviyakh EGE: semya i shkola kak sderzhivayushchie faktory [Barriers Limiting Access to Quality Higher Education in the Context of the USE: Family and School as Constraining Factors.]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 88–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117.
- Schofer E., Meyer J. W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, vol. 70, no 6, pp. 898–920.
- Schugal N. (2010) Potoki obuchayushchikhsya v rossiyskoy sisteme obrazovaniya [Student flows in Russian education system]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 122–149. DOI: 10.17323/1814-9545-2010-4-122-149.
- Smolentseva A. (2017) Universal Higher Education and Positional Advantage: Soviet Legacies and Neoliberal Transformations in Russia. *Higher Education*, vol. 73, no 2, pp. 209–226.
- Trow M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris: OECD, pp. 55–101.
- Trow M. (2007) Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P. Altbach), Dordrecht: Springer, pp. 243–280.
- Voznesenskaya E. Cherednichenko G., (2012) Vysshee obrazovanie v professionalnykh traektoriyakh molodykh rabochikh [Higher Education in Professional Trajectories of Young Workers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 40–58.
- Yu P., Delaney J. A. (2016) The Spread of Higher Education around the Globe: A Cross-Country Analysis of Gross Tertiary Education Enrollment, 1999–2015. *Educational Policy*, vol. 30, no 2, pp. 281–321.

# Обучение предпринимательству с использованием инструментов позитивной психологии и социального проектирования

**Ф. А. Казин, Стивен Хаген, А. Г. Причисленко, А. Н. Зленко**

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2017 г.

**Казин Филипп Александрович**  
кандидат исторических наук, декан факультета технологического менеджмента и инноваций Университета ИТМО. Адрес: Санкт-Петербург, 191187, ул. Чайковского, 11/2. E-mail: kazin@corp.ifmo.ru

**Хаген Стивен**  
почетный профессор Университета Южного Уэльса. Адрес: University of South Wales, Pontypridd, Wales, CF37 1DL. E-mail: stephenhagenprof@gmail.com

**Причисленко Анастасия Геннадьевна**  
директор центра личностного развития факультета технологического менеджмента и инноваций Университета ИТМО. Адрес: Санкт-Петербург, 191187, ул. Чайковского, 11/2. E-mail: aprichislenko@corp.ifmo.ru

**Зленко Андрей Николаевич**  
начальник управления по развитию студенческих инициатив, директор центра социального проектирования и предпринимательства Университета ИТМО. Адрес: Санкт-Петербург, 191187, ул. Чайковского, 11/2. E-mail: zlenko@corp.ifmo.ru

**Аннотация.** На примере Университета ИТМО (Санкт-Петербург) рассматривается влияние социально ориентированного проектирования на образовательный процесс в сфе-

ре предпринимательства. Анализ результатов внедрения в учебный план университета специальных дисциплин и проектов, таких как курс «Жизненная навигация» и студенческий конкурс социального проектирования «Ты нужен людям!», показывает, что сознательный акцент на социальном и этическом аспекте предпринимательства является серьезным мотивационным фактором, с одной стороны, стимулирующим, а с другой — эксплуатирующим желание студентов приносить пользу обществу. Успешное участие студентов в общественных проектах дает синергетический эффект: достижение практических целей студенческого проекта способствует развитию самосознания студентов, их личностному становлению, помогает им уточнить свои жизненные цели и ценности, что, в свою очередь, способствует выработке эффективной карьерной стратегии.

**Ключевые слова:** высшее образование, предпринимательское образование, социально ориентированное предпринимательство, управление проектами, Университет ИТМО, учебный план, мотивация, жизненные планы студентов.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-110-131

Kazin P., Hagen S., Prichislenko A., Zlenko A. Developing the Entrepreneurial University through Positive Psychology and Social Enterprise (пер. с англ. Л. Трониной).

В Университете ИТМО в 2015–2016 гг. был проведен образовательный эксперимент, суть которого состояла в погружении общественно-полезной деятельности в интересах местного сообщества в процесс обучения предпринимательству. По окончании эксперимента оценивалось влияние организованного таким образом обучения на ход личностного развития студентов и характер изменений в их поведении. Описания конкретных случаев такого рода социально ориентированного обучения предпринимательству — построенного «снизу вверх» и сконцентрированного на опыте студентов — нечасто можно встретить в научной литературе. Можно упомянуть, например, 11 кейсов обучения предпринимательству, описанных практиками, осуществляющими обучение, и представленных в [Coyle, Gibb, Haskins, 2013]. В литературе прошлых лет внимание уделялось прежде всего практике корпоративного предпринимательства в университетах [Burns, 2005], так называемой модели тройной спирали, процессам трансфера технологий («Результаты научных исследований — обществу»), определению места предпринимательского образования в инициативах, построенных «сверху вниз» и связанных с «третьей миссией университетов», и его взаимосвязи с обменом знаниями [Hagen, 2008]. Описаний социально ориентированного предпринимательского образования в России, которые содержали бы анализ его результатов и примеры предпринимательской и одновременно социально значимой деятельности студентов, сосредоточенной на нуждах местного сообщества, крайне мало.

В научной литературе представлен и активно обсуждается широкий спектр вопросов, посвященных обучению основам предпринимательства в вузах [Nelles, Vorley, 2010; Hagen, 2008]. В некоторых странах, например в Великобритании, предпринимательское образование как основа трансформации высшей школы стало одним из направлений государственной политики [Godin, Gingras, 2000]. На это выделяются особые субсидии; в частности, в Великобритании создан Фонд инноваций в высшем образовании (*Higher Education Innovation Funding, HEIF*<sup>1</sup>), цель которого — запустить процессы коммерциализации в высшем образовании, и прежде всего обеспечить более эффективный трансфер университетских разработок в национальную экономику.

Однако в Российской Федерации ситуация иная. В последнее время инвестиции из федерального бюджета в российское высшее образование направлены в первую очередь на увеличение отдачи от научных исследований и улучшение позиций рос-

## **1. Предпринимательское образование в научной литературе**

---

<sup>1</sup> <http://www.hefce.ac.uk/kess/heif/>

сийских вузов в международных рейтингах университетов. Этой цели служат, например, Программа развития национальных исследовательских университетов и Программа повышения конкурентоспособности российских университетов среди ведущих научно-образовательных центров мира «5–100».

В основе организации предпринимательского образования в высшей школе, как правило, лежит активность, инициируемая «сверху» в соответствии с представлением об «архитектуре предпринимательства», состоящей из пяти элементов: структура, система, стратегия, лидерство и культура [Burns, 2005; Nelles, Vorley, 2010]. Эти ограничения снижают ценность предпринимательского образования, тем не менее оно активно развивается именно в таком формате [Riviezzo, Napolitano, 2010].

М. Шатток утверждает, что внедрение предпринимательского образования в университетах влияет не только на состояние экономики, но и на развитие социума и местных сообществ [Shattock, 2008]. А. Гибб особо подчеркивает, что необходимость активно внедрять эмпирическое обучение в вузах в начале XXI в. становится все более острой, и прежде всего она связана с потребностью общества в развитии сектора малых и средних предприятий, включая социальные инициативы и предпринимательство на уровне местных сообществ [Gibb, 2013].

Исследование, проведенное Университетом ИТМО, однозначно показало, что новые проекты в сфере социального предпринимательства, направленные на достижение общественно значимых целей, вызывают у студентов интерес и дают дополнительные преимущества: в ходе их реализации университет налаживает связи с широким кругом социальных партнеров, в том числе в рамках местного сообщества, включая благотворительные организации и другие учреждения, работающие в интересах общества.

О нарастающей социальной ориентации университетов, все более очевидной и предполагающей их серьезное взаимодействие с некоммерческими организациями, говорит и К. Бейкер [Baker, 2013]. Он, в частности, утверждает, что в Университете Брайтона (Великобритания), в котором он работает в настоящее время, необходимость коммерциализировать разработки ради увеличения дохода университета не является (и вряд ли станет) фактором, определяющим стратегию деятельности университета в будущем. Развивая этот тезис, Бейкер подчеркивает, что общественно полезная работа тесно переплетается с инновационной деятельностью университетов и становится фундаментом для нее [Ibid. P. 30].

В Университете Брайтона направления обмена знаниями определяются прежде всего нуждами местного сообщества, а не вуза, и это не единственное свидетельство возникновения новых форм предпринимательского образования, менее утили-

тарных, чем прежде. Они зародились в недрах государственных и региональных университетов, ориентированных преимущественно на обучение, а не на научные исследования: фокус на преподавании в таких университетах обеспечивает более широкие возможности для эмпирического обучения студентов и внеаудиторной практики наряду с развитием предпринимательских и деловых навыков [Gibb, 2013].

Исследование, проведенное в Университете ИТМО, показало, что и в России наметилось движение к социально ориентированному предпринимательскому образованию, для которого характерны особый акцент на вовлеченности студентов в процесс обучения и их участие в процедурах оценивания; университет прилагает усилия к тому, чтобы привлечь местное сообщество и других «социальных» стейкхолдеров к разработке и реализации учебных программ, а также проведению студенческих состязаний.

Социально ориентированное предпринимательское образование в Университете ИТМО соответствует второму типу организации по Гиббу [Ibid.] — предполагает высокую степень взаимодействия в процессе обучения и обмена знаниями с широким кругом стейкхолдеров, в отличие от университета как замкнутого в себе пространства открытий и обучения. В результате расширяются возможности университета для обмена знаниями, стимулируется более тесное сотрудничество между студентами и внешними стейкхолдерами, больше внимания уделяется общественным нуждам, обучению на практике и нахождению новых путей получения и распространения знаний.

В модели второго типа процесс генерирования и усвоения знаний больше увязан с конкретными ситуациями, он более проблемно- и результат-ориентирован и нацелен на практическое использование знаний. Для обучения, построенного по такой модели, требуются новые междисциплинарные методики, и в Университете ИТМО были созданы новые концепции и парадигмы, в частности введена программа «Жизненная навигация».

В современном стремительно меняющемся мире миссия университета как социально ответственного института, где особое внимание уделяется развитию личности, приобретает особую актуальность [Kivinen, Piironen, Saikkonen, 2016]. Чтобы выпускать специалистов, способных решать сложные проблемы современного общества, вуз обязательно должен включать в учебные программы практический компонент. Этой цели служит внедренный в Университете ИТМО метод учебных проектов, в ходе реализации которых студенты приобретают опыт практической деятельности. Такой подход вытекает из педагогической модели Д. Дьюи [Tomina, 2011], адаптированной к образовательным системам ряда стран и продемонстрировавшей свою эффективность и влияние [Rogacheva, 2016].

Концепцию Д. Дьюи часто критикуют за определенную узость — она нацелена в основном на приобретение опыта. Достойный практический проект предполагает решение актуальных задач, в которых заинтересовано местное сообщество. Практические проекты в рамках учебной программы должны предусматривать ряд ежедневных заданий, выполнение которых поддается измерению в целях оценивания успешности. С другой стороны, будучи сосредоточен исключительно на практических задачах, студент не всегда имеет возможность использовать опыт, приобретенный в ходе реализации проекта, в учебной деятельности или глубже понять принципы управления проектом и его системную роль в решении различных проблем, выходящих за узкие рамки задания, которое студент выполняет в данный момент. В Университете ИТМО предпринята попытка преодолеть это противоречие. Первокурсники занимаются по программе «Жизненная навигация», в ходе которой у них формируется понимание взаимосвязи между самыми разными социальными проектами и тем, какое влияние они (и их проекты) могут оказать на жизнь общества в целом. Второкурсники участвуют в конкурсе социальных проектов под названием «Ты нужен людям!», в рамках которого студенты решают практические задачи и реализуется так называемое обучение через служение (*service learning*). Здесь упор делается на понимании студентами прямой взаимосвязи между приобретением практических навыков и компетенций в ходе реализации социальных проектов и формированием установки на активную жизненную позицию, в том числе предполагающую высокую мотивацию к изменению жизни общества к лучшему.

## **2. Предпринимательское образование в Университете ИТМО**

Согласно результатам Глобального исследования предпринимательского духа студентов (*Global Universities Entrepreneurial Spirit Students' Survey, GUESSS*)<sup>2</sup>, в 2014 г. обучение основам предпринимательства не было предусмотрено для 60% студентов российских университетов, которые не специализировались на экономических или связанных с ними дисциплинах (например, «Экономика и управление»). При этом российские студенты готовы были посвятить предпринимательским курсам до 30% своего времени (показатель на 5% выше, чем в сравнимых исследованиях в секторе высшего образования за пределами России).

Мы разделяем позицию П. Глухих, который утверждает, что в процессе обучения предпринимательству «знания и компетенции намного результативнее усваиваются и применяются, если они преподаются в систематизированной логической последовательности». П. Глухих выделяет три этапа реализации предпринимательского потенциала:

<sup>2</sup> <http://www.guesssurvey.org/>

- 1) *этап замысла*. На этом этапе необходимо найти способ направить действия индивида на развитие его предпринимательских способностей, включая оценку социальных запросов, и стимулировать его готовность стать предприимчивым, создать необходимые для предпринимательства условия и найти ресурсы;
- 2) *этап создания*, состоящий из двух подэтапов:
  - a) *подэтап подготовки*, который начинается после того, как человек принял решение заняться бизнесом, и включает сбор информации и подготовительную работу;
  - b) *подэтап становления*, который ведет отсчет с регистрации частного бизнеса и продолжается три года (согласно российскому законодательству) или до прекращения деятельности компании;
- 3) *этап развития*, который включает деятельность субъекта предпринимательства после первых трех лет работы [Глухих, 2014].

Знаниевый компонент предпринимательского образования (когда учат скорее «о предпринимательстве», чем предпринимательству) сам по себе не способствует формированию предпринимательского духа. Ключевой фактор успеха здесь — развитие у студентов предпринимательского мышления, соответствующего требованиям современной экономики знаний [Васильев, Сухорукова, 2014], т. е. в первую очередь развитие инициативности, креативности и ответственности. Есть и другие весьма существенные факторы успеха: практико-ориентированное обучение опирается, во-первых, на высокую мотивацию студентов, а во-вторых, на компетентность преподавателей, способных реализовать учебный план с элементами предпринимательской деятельности. И в-третьих, действует фактор окружающей среды: студенты усваивают качества предпринимателя просто потому, что погружены в среду вуза, где распространена культура предпринимательства, основанная на четырехступенчатой модели Глухих [2014]. Реализуя эту модель, университет отбирает проекты, которые могут быть интегрированы в программы бакалавриата и магистратуры и нацелены на развитие ключевых компетенций студентов, включая так называемые мягкие навыки (*soft skills*). Здесь в основу могут быть положены также факультативные и внеаудиторные программы, о которых сказано ниже.

Траектория обучения студентов в рамках предпринимательской компоненты образования на уровне бакалавриата включает следующие этапы.

*Первый год обучения.* Курс «Жизненная навигация». Реализуется факультетом технологического менеджмента и инноваций с сентября 2015 г.

**2.1. Предпринимательское обучение в рамках программы бакалавриата**

*Второй год обучения.* Курс «Управление проектами» (подразумевает в том числе добровольное участие всех заинтересованных студентов в конкурсе социальных и общественных предпринимательских проектов «Ты нужен людям!»).

*Третий год обучения.* Курс «Основы предпринимательства». Цель курса — коммерциализация проектов, разработанных научными лабораториями и исследовательскими группами Университета ИТМО. В рамках курса проходят студенческие конкурсы «Коммерциализация инноваций», «Маркеториум», акселератор социальных проектов.

*Четвертый год обучения.* Студенты изучают специализированные предпринимательские дисциплины. В ходе выпускных экзаменов на степень бакалавра оцениваются практические достижения студентов в сфере коммерциализации результатов исследований или проектов, которыми они занимались в течение предыдущего года. Самые перспективные проекты включаются в полномасштабную программу акселерации, реализуемую на базе бизнес-инкубаторов, или бизнес-акселераторов, Университета ИТМО — *SumIT* и *Future Technologies*.

Эти курсы могут изучаться как в рамках основной учебной программы, так и по выбору.

Кардинально трансформируя подход к обучению, радикально меняя и совершенствуя учебный план, университет исходил из убеждения, что стимулировать инновации в общественной и экономической жизни — значит менять прежде всего людей, а не технологии. Самая сложная задача, которая встает на пути инноваций в экономике знаний, — изменить мотивацию человека, трансформировать существующий уклад, т. е. сделать человека более гибким, адаптивным, готовым придумать нечто новое, а затем внедрить свои разработки в практику. Академическая стратегия, положенная в основу решения этой задачи, была призвана обеспечить последовательное усвоение студентами Университета ИТМО, обучающимися по программам бакалавриата, ряда предпринимательских навыков, таким образом повысив их шансы на трудоустройство в будущем.

### **3. Внедрение управления общественно значимыми проектами в учебный процесс**

Г. Ицковиц утверждает, что «четвертый элемент тройной спирали» — гражданское общество — является крайне важным стимулом для развития инноваций, поскольку инновации часто появляются в ответ на социальные запросы или социальные вызовы [Etzkowitz, 2013]. Успех же инноваций, которые выходят на рынок, зависит от взаимодействия трех других элементов тройной спирали — власти, университетов и бизнеса [Etzkowitz, 2008], на которое оказывает влияние четвертый элемент.

Если распространить этот тезис на формирование бизнес-стратегий, то одним из драйверов роста, который часто упуска-

ют из виду, является социальная или, шире, этическая стратегия компании. Этот элемент приобрел актуальность, когда появились инвесторы, принимающие решение об инвестировании в определенную компанию, в частности, на основании ее социальной, этической стратегии или с учетом оценки ее активности в местном сообществе. Отдельные инвесторы предпочитают делать только «зеленые», или этические, инвестиции, в том числе предпочтительные с точки зрения какой-либо религии или вероисповедания. И для многих студентов сегодня этические свойства бизнеса — неважно, связан или не связан он с получением прибыли, — важный критерий оценки стратегии компании. Хороший пример здесь — успех компании *TOMS Shoes* на американском обувном рынке<sup>3</sup>.

Как учесть эти все более очевидные изменения в поведении участников рынка в ходе обучения и подготовки студентов к инновациям, к творчеству, к предпринимательской деятельности? Университет ИТМО взял на себя миссию готовить студентов к инновационной деятельности, а также предпринимательству в сфере высоких технологий, но эта цель была, так сказать, облагорожена за счет включения будущих проектов в социальный контекст, в жизнь местного сообщества. Студентов учат учитывать социальную составляющую своего будущего бизнеса или работы, общественную ценность продукта или услуги. То есть, прививая студентам предпринимательские навыки, университет одновременно формирует у них гражданское сознание и социальную ответственность.

Предпринимательское образование сознательно и последовательно встроено в проектную деятельность и погружено в жизнь местного сообщества. Модернизированная методология обучения — обучение через служение (*service learning*) — направлена на то, чтобы сделать студента предпринимателем нового типа. Она основана на сочетании обучения управлению проектами с выработкой предпринимательских навыков, при этом обучение осуществляется в среде, ориентированной на интересы социума или местного сообщества, и студенты, разрабатывая учебные проекты, ставят перед собой социально значимые цели. Обучение через служение обществу — весьма эффективный способ воспитания сознательного гражданина. Студенты учатся работать в команде, быть толерантными, заботиться об улучшении местной среды и применять свои умения на практике. Первым этапом формирования гражданской сознательности является курс «Жизненная навигация».

---

<sup>3</sup> См. подробнее: <http://www.toms-russia.ru/about.html>

**4. «Жизненная навигация» и управление общественными проектами**

Курс «Жизненная навигация» нацелен на личностное развитие студента и помогает ему сформулировать свои жизненные планы и цели. Курс состоит из 10 модулей:

- «Жизненные устремления, мечты» (формулировка главной цели в жизни);
- «Дерево жизненно важных целей» (дерево решений для достижения среднесрочных и краткосрочных целей);
- «Ресурсы» (обретение ресурсов, необходимых для достижения конечных целей; управление внешними ресурсами (деньги и время); осознание собственных сильных и слабых сторон);
- «Взаимосвязь между личными качествами и компетенциями» (поиск возможностей для профессионального роста в повседневной жизни);
- «Программа саморазвития» (составление плана действий для достижения своих целей);
- «Преодоление препятствий» (пути преодоления барьеров и поиски альтернативных путей достижения цели);
- «Идеальный Я» (самоанализ, преодоление собственных слабостей; способы осуществления внутренних трансформаций);
- «Карта спутников» (контакты, которые нужно установить, развитие сети знакомств);
- «Ежедневные дела» (тайм-менеджмент, формирование полезных привычек);
- «Самомотивация» (преодоление своих недостатков).

Исследования Университета ИТМО показывают, что студенты, которые начиная с 1-го курса связывают свои учебные цели с жизненными приоритетами, достигают этих целей гораздо быстрее и легче, чем те, кто этого не делает. Сформированный образ желаемого будущего помогает студентам делать оптимальный выбор и способствует личностному и профессиональному росту. Курс «Жизненная навигация» развивает самосознание студентов, а это отправная точка, с которой и начинается путь личности к раскрытию индивидуального предпринимательского потенциала.

Курс «Жизненная навигация» университет запустил в 2015 г. параллельно с курсом основ предпринимательства с целью стимулировать студентов к саморефлексии — к тому, чтобы они осознали и начали развивать присущие им предпринимательские способности. В результате такой работы над собой у студентов повышается самооценка, они начинают социально-психологическую подготовку к предпринимательской деятельности, включающую, в частности, анализ внешних условий и ресурсов.

«Жизненная навигация» — практико-ориентированный курс, призванный научить студентов ставить цели и выбирать приоритеты, определять необходимые ресурсы, формировать программы саморазвития и подбирать информацию, необходимую для достижения поставленных целей. Установки и содержание программы основаны на работах теоретиков двух современных психологических направлений — позитивной психологии и субъекто-генетического подхода.

Позитивная психология основное внимание уделяет формированию позитивного отношения к решению проблем [Seligman, 2006], что подразумевает изучение положительных эмоций, раскрытие лучших сторон личности, интеллектуальное и физическое совершенствование, а также признание полезных свойств социальных институтов (таких как семья и демократическое общество), которые способствуют развитию лучших человеческих качеств. Теоретики субъектогенетического подхода утверждают, что человек должен брать ответственность за свои действия, их результаты, свои успехи и потери на себя.

Первоначально курс «Жизненная навигация» был предложен сотрудниками Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова А. Огневым и С. Гончаром только для гуманитариев [Огнев, Гончар, 2013], однако Университет ИТМО адаптировал его для студентов технических специальностей. Ряд подобных инновационных учебных программ разработан и в других ведущих университетах мира. В основном они призваны вооружить студентов «жизненными навыками» и носят такие яркие названия, как, например, «Курс обучения мудрости» (Р. Стернберг, Йельский университет), программа развития жизнестойкости «Движение к цели» (М. Селигман, Пенсильванский университет), «Синтез личности» (Великобритания), «Счастье» (Т. Бен-Шахарб, Гарвардский университет), «Теория и практика счастья» (доктор Х. Свит, Массачусетский технологический институт)<sup>4</sup>.

Созданию и внедрению этого курса способствовали внешние стейкхолдеры. Важность для студентов такого курса подтверждают отзывы работодателей. И. Муравьева, директор по персоналу компании «Нетрика», выделяет несколько причин, осложняющих поиск работы для студентов. Во-первых, часто студенты не могут сформулировать, чего хотят на самом деле, т. е. у них нет даже приблизительных жизненных планов. Работодателю трудно понять, к чему они стремятся. Во-вторых, студенты не понимают, какими навыками и умениями они действительно обладают, а ка-

#### 4.1. Анализ влияния курса «Жизненная навигация» на студентов

---

<sup>4</sup> См., например, <http://ocw.mit.edu/courses/experimental-study-group/es-s60-the-art-and-science-of-happiness-spring-2013/>

кими нет. Студент плохо знает, чего ему недостает в профессиональном плане. Не зная самого себя, нельзя добиться успеха. И. Муравьева советует студентам читать резюме успешных соискателей и сравнивать со своими. Учитывая ее отзыв, мы включили в курс «Жизненная навигация» специальный семинар, на котором студентов обучают составлять эффективное резюме. В-третьих, часто выясняется, что студенты не умеют планировать свое время — в глазах работодателей это очень существенный недостаток.

По мере реализации курса «Жизненная навигация» в его программу было внесено немало изменений с учетом замечаний работодателей.

В осеннем семестре 2015 г. курс «Жизненная навигация» прошли более 120 первокурсников факультетов технологического менеджмента и инноваций и естественных наук. Судя по их ответам в анкетах обратной связи, курс помог студентам отчетливо сформулировать то, о чем они мечтают, наметить конкретные цели, определить, какие ресурсы необходимы для достижения этих целей, составить план действий и программы саморазвития, найти партнеров и начать действовать.

77% студентов заявили в своих анкетах, что в ходе курса «Жизненная навигация» они сумели лучше разобраться в самих себе, понять, в каком направлении развиваться, что курс помог им не только в решении личностных вопросов, но и в изучении других предметов. Увидеть, какое воздействие оказал на студентов курс «Жизненная навигация», можно по результатам практических упражнений (курсовых работ) — одно из них показывает, как изменилось отношение студентов к своим жизненным планам во время первого академического семестра.

*Анализ курсовой работы.* Студентам дается задание снять видеоролик продолжительностью 2–3 минуты и описать в нем свои жизненные планы, прежде всего в отношении семьи, работы, учебы, доходов, увлечений и т. д. Каждый студент должен определить свои приоритеты, задачи, которые ему предстоит решить, цели, которых он хочет добиться, решая эти задачи. В традициях отечественной психологии такого рода формулировки своих жизненных устремлений относят к категории мечты, которая определяется как способность человека моделировать собственное будущее и себя в нем [Додонов, 1978]. Наметить путь к своей мечте — задача последующих стадий курса.

Свои карьерные цели студенты формулировали так: «найти работу, которая будет приносить удовольствие», «работать по профессии, которой я обучился», «после окончания университета найти свое место в жизни». Темы семьи, здоровья и финансового благополучия также оказались очень важными. Студенты говорили, что хотели бы «создать собственную семью и при этом помогать родителям», «заниматься спортом и заботиться о сво-

ем здоровье», «не оставлять свои увлечения, вести здоровый образ жизни и держать себя в форме».

Через четыре месяца, по окончании курса, студентов попросили переснять видеоролики о жизненных планах. Подавляющее большинство студентов (86%) осознали, что курс помог им завершить первый этап реализации жизненных планов. Они уже не просто говорили о том, чего хотели бы достичь, но и четко формулировали, как именно будут это делать: следовать своим устремлениям, устанавливать связи с нужными людьми, эффективно планировать время. Примечательно, что и формулировки ответов изменились: вместо «Я хотел бы...» студенты говорили «Я собираюсь достичь того-то и для достижения этой цели сделал то-то». Значит, отношение студентов к своим жизненным планам существенно изменилось: теперь они не просто мечтали, но отчетливо представляли себе, к чему стремятся.

При сравнении исходных и итоговых видеороликов выяснилось, что в сознании студентов в течение первого семестра происходили и другие перемены. Большинство студентов второй видеоролик начинали со слов: «Глобальных перемен у меня не произошло, однако...» Такая формулировка показывает, что молодые люди склонны ожидать радикальных перемен во время первого года обучения в университете, и это характерно для «поколения Z», которое сейчас поступает в университеты. А затем студенты описывали, какие конкретные открытия сделали, какие перемены произошли в их жизни: «Я стал записывать свои планы», «Решение всегда можно найти», «Мы должны учиться на своих ошибках», «Чтобы создать большое, нужно начинать с малого, и поэтому мы должны учиться контролировать свою жизнь», «Я понял: ничего нельзя откладывать на последний день»; «Я научился выражать свои мысли», и теперь «я планирую каждый день»; «Нужно все делать вовремя, нельзя откладывать на последний день»; «Самое главное — анализировать самого себя и свою деятельность».

Преподаватели отметили, что планы студентов стали более упорядоченными и конкретными. Студенты поняли, какие планы необходимы для достижения поставленных целей; в ходе курса были проанализированы существующие препятствия, и это помогло студентам скоординировать свою деятельность, чтобы достичь намеченной цели в установленный срок.

Конкурс был задуман и впервые реализован в 2013 г. как инструмент синтеза образовательной, инновационной и воспитательной деятельности. Все студенческие команды — участники конкурса должны реализовать свой проект в сфере социального предпринимательства и затем выступить с отчетом о проекте перед жюри.

Конкурс проводится в четыре этапа.

**5. Привлечение студентов к социальному предпринимательству и разработке проектов**  
**5.1. Конкурс «Ты нужен людям!»**

На первом этапе студенты подают заявки на участие, разрабатывают проектное предложение и налаживают взаимодействие с общественными (неправительственными) организациями (НПО), которые предоставляют площадку для реализации проекта. На втором этапе проводится серия учебных семинаров и мастер-классов на тему проектной деятельности и проектирования в сфере социального предпринимательства. Их организуют представители некоммерческих организаций, университетов Санкт-Петербурга и других российских городов. На третьем этапе студенты в сотрудничестве с соответствующими НПО реализуют социальные проекты. Этот этап обычно длится от трех до пяти месяцев в зависимости от содержания проекта. На четвертом этапе студенты готовят доклады и защищают проекты перед жюри.

История конкурса «Ты нужен людям!» показывает, как стремительно, буквально за один год, развернулась активная социально ориентированная деятельность студентов: сначала в рамках одного университета, затем в пределах Санкт-Петербурга, а потом и по всей стране.

В первом конкурсе, который проходил в 2013 г., соревновались санкт-петербургские университеты; в нем приняли участие всего 60 студентов, было реализовано 18 общественных проектов. В результате проведения второго конкурса количество студенческих проектов в Санкт-Петербурге немного возросло: в 2014 г. в конкурсе приняли участие уже 200 студентов из 10 вузов, было осуществлено 48 проектов. В рамках конкурса прошел ряд учебных семинаров, посвященных управлению проектами и проектам в сфере социального предпринимательства. По их окончании эксперты давали участникам конкурса индивидуальные консультации.

В 2015 г. третий межуниверситетский конкурс «Ты нужен людям!» проводился уже при участии одного из зарубежных партнеров Университета ИТМО — Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (США). В рамках конкурса происходил обмен опытом в сфере социальных проектов, планирования проектов и предпринимательства в целом. Целью конкурса было познакомить студентов из разных стран с лучшими международными практиками в сфере социального предпринимательства и сформировать у них универсальные предпринимательские компетенции («мягкие навыки»). В июне 2015 г. в Санкт-Петербурге прошел первый Международный фестиваль социального предпринимательства. В нем участвовали два партнера Университета ИТМО — Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе и Чжэцзянский национальный университет (Китай). Фестиваль проходил в формате краткосрочной программы акселерации для студентов университетов-партнеров. Участники конкурса реализовали свои проекты в Китае, США и России, используя общий подход и методологию.

В 2016 г. конкурс «Ты нужен людям!» перерос во всероссийский проект, в котором принял участие 81 вуз из 48 городов и 37 российских регионов. Студенты — участники конкурса реализовали 256 социально ориентированных проектов. На базе университетов была создана общая сеть управления этими проектами. В конце 2016 г. в Университете ИТМО был проведен второй Международный фестиваль социального предпринимательства, и к студентам из России, США и Китая присоединились команды из Индии и Швейцарии.

Как объяснить такую активность студентов в социально ориентированных проектах? Судя по всему, российские студенты заинтересованы в социальных проектах как эффективном инструменте развития своих профессиональных компетенций. Растущий интерес студентов к реализации социальных проектов обусловлен еще двумя факторами: возникшим пониманием, что они своими действиями могут реально изменить мир вокруг себя, и желанием быстро добиться широкого общественного признания собственных достижений.

Социальные проекты часто оказываются перспективными, поскольку могут быть краткосрочными и быстро давать ощутимые результаты. Это достаточно мощная двойная мотивация: перемены очевидны, и награда, т. е. признание извне, приходит быстро. Материальное вознаграждение не обязательно, оно может быть и символическим, например публичная похвала. Социальные и общественные проекты не только создают благоприятную почву для развития практических компетенций студентов, которые используют свои ресурсы — энергию и мотивацию — продуктивно и упорядоченно; они также помогают студентам самореализоваться, получить эмоциональное удовлетворение и повысить свой общественный статус.

Поэтому в студенческой среде существует латентный запрос на социальное проектирование, и этот запрос необходимо оформить, направить в нужное русло и облечь в понятный организационный формат, связанный с образовательным процессом. Опыт внедрения такого формата в Университете ИТМО посредством программы «Ты нужен людям!» безусловно позитивен. Это подтверждают и данные отчета Фонда В. Потанина — активного спонсора студенческих социальных проектов<sup>5</sup>: в одном из отчетов Фонда говорится, что студенты используют социальные проекты в качестве основы для профессионального развития, особенно с помощью социальных сетей, подчеркивается целесообразность включения такого элемента в учебные планы вузов.

---

<sup>5</sup> Отчет Фонда Владимира Потанина за 2016 г. <http://www.fondpotanin.ru/media/2017/05/24/1269025795>).

**6. Эволюция  
трехступенчатого  
цикла предпри-  
нимательского  
образования  
в Университете  
ИТМО**

В национальном отчете *Global Universities Entrepreneurial Spirit Students' Survey* сказано: «Вуз может стать центром создания и применения знаний, ориентированных на социально-экономическое развитие региона, и будет способствовать становлению студентов не только как профессионалов в своих областях, но и как предпринимателей, создающих инновации и новые рабочие места»<sup>6</sup>.

Развитие предпринимательского образования необходимо сделать одним из приоритетов национальной системы образования. Вузы должны способствовать формированию у студентов желания заниматься предпринимательством, предоставлять им необходимые для осуществления этих намерений образовательные услуги, оказывать организационную и ресурсную поддержку. Для этого необходимо создать инфраструктуру, способную обеспечить не только введение предпринимательских курсов, но и запуск проектов, которые помогут студентам реализовать их предпринимательские намерения.

Высшее образование в России вступило в фазу радикальной трансформации, которая характеризуется тем, что успех выпускников вузов на рынке труда теперь зависит не только от их профессиональных знаний и способностей, но и от их мотивации, креативности и адаптивности. Эти качества всегда были полезны выпускникам, однако в условиях информационного общества они стали ключевыми. Высшее техническое образование должно быть ориентировано не только на формирование профессиональных компетенций, но и на развитие навыков общения, необходимых молодому специалисту, который становится участником социально-экономической жизни общества. Оно должно не только готовить студентов к профессиональной деятельности с использованием современных технологий, но и продвигать студентов на новый культурный уровень, соответствующий уровню технологий, с которыми им предстоит работать.

Исходя из таких представлений о целях обучения в вузе, Университет ИТМО разработал общую циклическую модель социально-предпринимательского образования, включающую следующие этапы.

1. 1-й этап. В рамках общего блока социальных наук и гуманитарных дисциплин (1–2 года) студенты приобретают знания, умения и навыки организационной и управленческой деятельности, совершенствуют практические компетенции для эффективной проектной деятельности в дальнейшем и будущей профессиональной деятельности («мягкие навыки»).

<sup>6</sup> Global Universities Entrepreneurial Spirit Students' Survey (Russia, 2013/2014) <http://www.guesssurvey.org/>

В процессе изучения этих дисциплин или внеаудиторной работы студент или команда студентов могут сформулировать идею будущего проекта.

2. 2-й этап. Студенты, нашедшие идею проекта, участвуют в различных студенческих соревнованиях, например в описанном выше конкурсе «Ты нужен людям!». Реализуя свои проекты в рамках конкурсов, студенты закрепляют приобретенные компетенции. Проекты вносятся в портфолио для последующего получения сертификата об опыте практической деятельности.
3. 3-й этап. Студенческие проекты проходят экспертизу, в ходе которой оцениваются шансы на их коммерциализацию. Самые успешные попадают в бизнес-инкубатор Университета ИТМО и/или в программу акселерации стартапов, в ходе которой проекты превращаются в новые бизнесы.

Таким образом, создание и реализация проектов в сфере социального предпринимательства в университете превращается в непрерывный процесс, в результате которого:

- происходит формирование предпринимательского сознания студентов, становление их социального мировоззрения;
- получают выгоды местное сообщество и социум в целом;
- в университете совершенствуется цикл «от проектов к инновациям»;
- студенческие проекты регулярно преобразуются в стартапы и малые инновационные предприятия.

В практику Университета ИТМО была внедрена модель обучения, предполагающая большую, чем прежде, свободу действий студентов с использованием проектных идей в сфере социального предпринимательства. Для российской системы образования, для которой характерны директивные учебные планы, административное вмешательство и строгие требования к программам обучения по техническим специальностям, это достаточно необычно. Запрос студентов, часто скрытый, на активное участие в жизни социума и местного сообщества и возможность приносить ему больше пользы во многих иностранных университетах признан драйвером перемен. Сэр П. Даунс, ректор Университета Данди, который считается одним из лучших в Британии, утверждает, что решение вопроса о том, как выпускать больше студентов-предпринимателей, следует искать не в формальных подходах к обучению, а в модели университета, который активно работает для удовлетворения экономических, социальных и культурных нужд общества [Downes, 2013].

Чтобы предпринимательское образование было эффективным, необходимо поддерживать у студентов высокую мотива-

## 7. Заключение

цию. Мотивация повышается, когда цели социальных проектов, в том числе связанных с жизнью местного сообщества, становятся личными целями студента. Описанный в данном исследовании курс «Жизненная навигация» помогает стимулировать мотивацию и обеспечивает студентов инструментами, необходимыми для достижения их целей.

Этот курс является важным шагом к формированию социально ориентированного предпринимательского мышления — он учит студентов ставить вопросы, искать и давать на них структурированные ответы, а на основе эти ответов формулировать свои жизненные планы в контексте развития местного сообщества и общества в целом.

Данный курс — только первый шаг к развитию полноценной системы предпринимательского образования в Университете ИТМО, но шаг очень важный. Анализ результатов его реализации свидетельствует о том, что студент становится активной, целеустремленной личностью, владеющей эффективными инструментами самоанализа, способной оценить окружающие условия в контексте своих задач и целей. Чем раньше в сознании студента сформируется такая аналитическая матрица, чем быстрее он научится использовать ее в решении проблем, тем раньше он будет готов заниматься настоящей предпринимательской деятельностью и выходить на рынок труда.

Опыт Университета ИТМО показывает, что на рынке труда и в социуме в целом существует серьезный запрос на управленческие и предпринимательские компетенции. Эта общественная потребность создает постоянный запрос на приобретение таких навыков со стороны студентов; таким образом культура и дух социального предпринимательства распространяются и внедряются во всем университете, и у новых поколений студентов пробуждается желание следовать по этому пути.

Курс «Жизненная навигация» дополняют другие элементы предпринимательского образования. Сам по себе он не может дать необходимых результатов, его нужно использовать в комплексе с другими дисциплинами и проектами. Концепция курса может быть преобразована для использования в других вузах. Модель конкурса социальных предпринимательских проектов «Ты нужен людям!», например, была апробирована в 2016 г. на федеральном уровне, в других вузах и поддержана Министерством образования и науки. На следующем этапе (работа в этом направлении уже ведется) предполагается провести подобный конкурс в российских средних школах, чтобы прививать учащимся идеи социального предпринимательства в более раннем возрасте.

Опыт Университета ИТМО свидетельствует о том, что учебная программа, если она сфокусирована на широком спектре общественных нужд, способствует эволюции личных и социальных ценностей студентов. Курс «Жизненная навигация» вместе

с конкурсом «Ты нужен людям!» и другими элементами предпринимательского образования (курсы «Управление проектами» и «Основы предпринимательства») составляют единую программу, в рамках которой студенты учатся эффективно использовать свои знания и умения как для собственного профессионального и карьерного развития так и на благо общества в целом.

1. Васильев В. Н., Сухорукова М. В. (2014) Развитие предпринимательского мышления и новые подходы к практико-ориентированному обучению предпринимательству в вузе: опыт магистратуры на базе инкубатора // *Инновации*. № 8 (190). С. 51–54.
2. Васильев В. Н., Тойвонен Н. Р., Казин Ф. А., Яныкина Н. О. (2014) Инновационная экосистема Университета ИТМО. Итоги и перспективы программ развития // *Инновации*. № 8 (190). С. 27–33.
3. Додонов Б. И. (1978) Эмоция как ценность. М.: Политиздат.
4. Глухих П. Л. (2014) Предпринимательские компетенции: ответ на новые запросы. Сб. тезисов докладов Международной конференции «Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству». М.: Московский финансово-промышленный университет «Синергия». С. 220–223.
5. Казин Ф. А., Луценко А. Е., Макаренко М. А., Зленко А. Н. (2015) Опыт управления изменениями в социально-гуманитарном блоке технического вуза (на примере Университета ИТМО) // *Университетское управление: практика и анализ*. № 4. С. 43–55.
6. Огнев А. С., Гончар С. Н. (2013) Позитивная психология в системе непрерывного профессионального образования (на примере курса «Жизненная навигация») // *Непрерывное образование: XXI век*. № 2. С. 85–90. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2088.
7. Томина Е. Ф. (2011) Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // *Вестник Оренбургского государственного университета*. № 2. С. 360–366.
8. Юрьева Т. В. (2007) Влияние мечты как модели будущего на личностно-профессиональное развитие студента: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов: Тамбовский государственный университет.
9. Baker C. (2013) *Creating Innovation in Partnership with Local Communities* // P. Coyle, A. Gibb, G. Haskins (eds) *The Entrepreneurial University: From Concept to Action*. London: NCEE and UUK. P. 31–33.
10. Burns P. (2005) *Corporate Entrepreneurship: Building an Entrepreneurial Organization*. New York: Macmillan.
11. Clark B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. New York: IAU.
12. Coyle P., Gibb A., Haskins G. (2013) *The Entrepreneurial University: From Concept to Action*. London: NCEE and UUK.
13. Downes P. (2013) *Achieving Impact through Partnership* // P. Coyle, A. Gibb, G. Haskins (eds) *The Entrepreneurial University: From Concept to Action*. London: NCEE and UUK. P. 34–37
14. Etzkowitz H. (2008) *The Triple Helix: Industry, University and Government in Innovation*. London: Routledge.
15. Etzkowitz H. (2013) *Can a Teaching University Be an Entrepreneurial University? Civic Entrepreneurship and the Formation of a Cultural Cluster in Ashland, Oregon*. CIMR Research Working Paper Series. Working Paper No 11. Stanford: Stanford University.

## Литература

16. Gibb A. (2013) The Entrepreneurial Concept: 20 Key Questions // P. Coyle, A. Gibb, G. Haskins (eds) The Entrepreneurial University: From Concept to Action. London: NCEE and UUK. P. 10–17.
17. Godin B., Gingras Y. (2000) The Place of University in the System of Knowledge Production // Research Policy. Vol. 29. No 2. P. 273–278.
18. Hagen S. (2008) From Tech Transfer to Knowledge Exchange: European Universities in the Marketplace // The University in the Market. Vol. 84. No 10.
19. Kivinen O., Piironen T., Saikkonen L. (2016) Two Viewpoints on the Challenges of ICT in Education: Knowledge-Building Theory vs a Pragmatist Conception of Learning in Social Action // Oxford Review of Education. Vol. 4. Iss. 4. P. 377–390.
20. Nelles J., Vorley T. (2010) Entrepreneurial by Design: Theorizing the Entrepreneurial Transformation of Contemporary Universities // Industry and Higher Education. Vol. 24. No 3. P. 157–164.
21. Riviezzo A., Napolitano M. (2010) Italian Universities and the Third Mission: A Longitudinal Analysis of Organizational and Educational Evolution towards the 'Entrepreneurial University' // Industry and Higher Education. Vol. 24. No 3. P. 227–236.
22. Seligman M. (2006) Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Simon & Schuster.
23. Rogacheva Y. (2016) The Reception of John Dewey's Democratic Concept of School in Different Countries of the World // Espacio Tiempo y Educación. Vol. 3. No 2. P. 65–87.
24. Shattock M. (2008) Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education. Maidenhead: Open University.
25. Shirokova G., Tsukanova T., Bogatyryova K. (2014) Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey: National Report Russia 2013/2014. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University.

## Developing the Entrepreneurial University through Positive Psychology and Social Enterprise

### Filipp Kazin

Candidate of Sciences (History), Dean, Technological Management and Innovation Faculty, ITMO University. Address: 11/2 Chaikovsky St., 191187 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail:kazin@corp.ifmo.ru

Authors

### Stephen Hagen

Professor Emeritus of the University of South Wales (UK). Address: University of South Wales, Pontypridd, Wales, CF37 1DL. E-mail:stephenhagenprof@gmail.com

### Anastasiya Prichislenko

Head of Personal Development Center, Technological Management and Innovation Faculty, ITMO University. Address: 11/2 Chaikovsky St., 191187 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail:aprichislenko@gmail.com

### Andrey Zlenko

Director of Center for Community Projects and Social Entrepreneurship, Technological Management and Innovation Faculty, ITMO University. Address: 11/2 Chaikovsky St., 191187 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: anikspb@mail.ru

This article provides an empirically-based insight into the operation and impact of socially-oriented entrepreneurship as an educational tool at the Russian higher education institution, ITMO University (St Petersburg). The experience suggests that consciously placing stress on the social and ethical dimension of entrepreneurship education provides a strong motivational factor which develops many students' interests towards contributing positively to society. The effective engagement of students in community projects creates a synergy between the project's practical objectives, students' awareness of self, and helps to refine the students' own life goals and values -invaluable for setting a career strategy.

Abstract

higher education, entrepreneurship education, project management, socially-oriented entrepreneurship, the ITMO University, curriculum, motivation, students' life plans.

Keywords

- Baker C. (2013) Creating Innovation in Partnership with Local Communities. *The Entrepreneurial University: From Concept to Action* (eds P. Coyle, A. Gibb, G. Haskins), London: NCEE and UUK, pp. 31–33.
- Burns P. (2005) *Corporate Entrepreneurship: Building an Entrepreneurial Organization*. New York: Macmillan.
- Clark B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. New York: IAU.
- Coyle P., Gibb A., Haskins G. (2013) *The Entrepreneurial University: From Concept to Action*. London: NCEE and UUK.
- Dodonov B.I. (1978) *Emotsiya kak tsennost* [Emotion as a Value]. Moscow: Politizdat.
- Downes P. (2013) Achieving Impact through Partnership. *The Entrepreneurial University: From Concept to Action* (eds P. Coyle, A. Gibb, G. Haskins), London: NCEE and UUK, pp. 34–37.

References

- Etzkowitz H. (2008) *The Triple Helix: Industry, University and Government in Innovation*. London: Routledge.
- Etzkowitz H. (2013) *Can a Teaching University Be an Entrepreneurial University? Civic Entrepreneurship and the Formation of a Cultural Cluster in Ashland, Oregon*. CIMR Research Working Paper Series. Working Paper No 11. Stanford: Stanford University.
- Gibb A. (2013) The Entrepreneurial Concept: 20 Key Questions. *The Entrepreneurial University: From Concept to Action* (eds P. Coyle, A. Gibb, G. Haskins), London: NCEE and UUK, pp. 10–17.
- Glukhikh P. (2014) Predprinimatelskie kompetentsii: otvet na novye zaprosy [Entrepreneurial Competences: Answer to New Requests]. *Sbornik tezisev dokladov mezhdunarodnoy konferentsii «Formirovanie professionalnykh predprinimatelskikh kompetentsiy molodyozhi v protsesse obucheniya predprinimatelstvu»* [Proceedings of the International Conference “Formation of Professional Entrepreneurial Competence of Young People in the Process of Entrepreneurship Education”], Moscow: Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, pp. 220–223.
- Godin B., Gingras Y. (2000) The Place of University in the System of Knowledge Production. *Research Policy*, vol. 29, no 2, pp. 273–278.
- Hagen S. (2008) From Tech Transfer to Knowledge Exchange: European Universities in the Marketplace. *The University in the Market*, vol. 84, no 10.
- Kazin P., Lutsenko A., Makarchenko M., Zlenko A. (2015) Opyt upravleniya izmeneniyami v sotsialno-gumanitarnom bloke tekhnicheskogo vuza (na primere Universiteta ITMO) [Experience of Change Management in the Social Science and Humanity Block of a Technical Higher Education School. *Journal of University Management: Practice & Analysis*, no 4, pp. 43–55.
- Kivinen O., Piironen T., Saikkonen L. (2016) Two Viewpoints on the Challenges of ICT in Education: Knowledge-Building Theory vs a Pragmatist Conception of Learning in Social Action. *Oxford Review of Education*, vol. 4, no 4, pp. 377–390.
- Nelles J., Vorley T. (2010) Entrepreneurial by Design: Theorizing the Entrepreneurial Transformation of Contemporary Universities. *Industry and Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 157–164.
- Ognev A., Gonchar S. (2013) Pozitivnaya psikhologiya v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya (na primere kursa “Zhiznennaya navigatsiya”) [Positive Psychology in the System of Continuous Occupational Education (for Example, the Course “Vital Navigation”)]. *Lifelong Education*, no 2, pp. 85–90. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2088.
- Riviezso A., Napolitano M. (2010) Italian Universities and the Third Mission: A Longitudinal Analysis of Organizational and Educational Evolution towards the “Entrepreneurial University”. *Industry and Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 227–236.
- Seligman M. (2006) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon & Schuster.
- Rogacheva Y. (2016) The Reception of John Dewey’s Democratic Concept of School in Different Countries of the World. *Espacio Tiempo y Education*, vol. 3, no 2, pp. 65–87.
- Shattock M. (2008) *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University.
- Shirokova G., Tsukanova T., Bogatyryova K. (2014) *Global University Entrepreneurial Spirit Students’ Survey: National Report Russia 2013/2014*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University.

- Tomina E.F. (2011) Pedagogicheskie idei Dzhona Dyui: istoriya I sovremennost [Pedagogical Ideas of John Dewey: History and Contemporaneity]. *Vestnik of Orenburg State University*, no 2, pp. 360–366.
- Vasilyev V., Sukhorukova M. (2014) Razvitie predprinimatelskogo myshleniya i novye podkhody k praktiko-orientirovannomu obucheniyu predprinimatelstvu v vuze: opyt magistratury na baze inkubatora [Development of Entrepreneurial Thinking and New Approaches for Practice-Oriented Entrepreneurship Teaching in Higher Education School: Masters Program Experience Based on an Incubator]. *Innovations*, no 8 (190), pp. 51–54.
- Vasilyev V., Toyvonen N., Kazin P., Yanykina N. (2014) Innovatsionnaya sistema Universiteta ITMO. Itogi i perspektivy program razvitiya [Innovative Ecosystem of ITMO University. Results & Prospects of Development Programs]. *Innovations*, no 8 (190), pp. 27–34.
- Yuryeva T. (2007) *Vliyaniye mechty kak modeli budushchego na lichnostno-professionalnoye razvitiye studenta* [Impact of a Dream as of a Model of Future on Personal and Professional Development of a Student] (PhD Thesis). Tambov: University of Tambov.

# Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты

**И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина**

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2017 г.

**Абрамова Ирина Евгеньевна**  
доктор филологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений  
Петрозаводского государственного университета. E-mail: olesya@petsu.ru

**Шишмолина Елена Петровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета.  
E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Адрес: 185910, Россия, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Аннотация.** Проведено многолетнее (2008–2017 гг.) практическое исследование, в ходе которого апробирована новая модель обучения студентов-нелингвистов английскому языку в условиях аудиторного билингвизма, традиционно распространенного в российских региональных вузах. Необходимость создания данной модели обусловлена неудовлетворенностью профессионального сообщества результатами такого обучения. Статья состоит из двух частей. В первой части кратко анализируется ряд взаимодействующих экстралингвистических факторов, разнонаправленно влияющих на процесс изучения английского языка взрослыми в аудиторных условиях, в малочисленных учебных группах, под руководством преподавателя — носителя языка, по стандарт-

ным методикам. Вторая часть статьи представляет собой описание модели иноязычной среды в едином образовательном пространстве нелингвистического вуза. Задача, которую ставили перед собой разработчики данной модели, состоит в том, чтобы не только снизить негативное и усилить положительное влияние комплекса внешних факторов, но и стимулировать студентов неязыковых направлений подготовки к изучению английского языка через иноязычную социализацию в академическом и профессионально ориентированном дискурсах. Представлены принципы организации модели единого иноязычного пространства и системы единого контроля и оценивания уровней владения английским языком. Проанализированы полученные в ходе апробации данной модели предварительные результаты, выявлены основные преимущества организации обучения по данной модели, позволяющей повысить не только мотивацию студентов-нелингвистов к изучению английского языка, но и уровень владения им.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку в вузе, модель единого иноязычного пространства, система единого контроля и оценивания, аудиторный билингвизм, преподаватель — носитель языка.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-132-151

Английский язык в современных условиях — это язык мировой науки и передовых технологий, глобальной политики, экономики, торговли и транспорта. Около 80% всей информации хранится на нем, более 50% веб-сайтов в интернете англоязычные<sup>1</sup>. Мировая наука считается монолингвальной, так как до 70% научных публикаций в целом и 99% публикаций по естественно-научным направлениям издаются на английском [Gordin, 2015]. В 2016 г. численность национально-английских билингвов, составляющая, по разным оценкам, от 603163,010 до 1 млрд человек, существенно превысила число коренных носителей языка — 339370 920 человек<sup>2</sup>.

Степень распространенности английского языка в России и уровень владения им заметно отличаются от мировых показателей. Согласно отчету «Индекс EF EPI» международной компании *Education First*, составленному по результатам стандартизированного тестирования, которое проводится в 72 странах мира на протяжении последних шести лет, Россия стабильно входит в группу стран с низким уровнем владения английским языком<sup>3</sup>. Исследования показывают, что многие россияне не имеют потребности говорить на иностранных языках, около 54% граждан не испытывают желаний их изучать, 13% убеждены, что в России достаточно знать только русский<sup>4</sup>. Мотивация углубленно учить английский язык невысока даже среди учащейся молодежи: 98% из 200 опрошенных нами студентов Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) лингвистических направлений подготовки отметили, что не планируют использовать английский язык для обучения за рубежом, только 28% респондентов полагают, что иностранный язык, возможно, потребуются им для будущей карьеры [Абрамова, Шишмолина, 2015. С. 144]. Недовольны общим уровнем языковой подготовки российских школьников, студентов и аспирантов многие ученые и руководители российских вузов. Так, ректор ВШЭ Я. Кузьминов отмечает крайне низкий уровень владения разговорным иностранным языком у выпускников массовых школ [Кузьминов, 2016]. Профессор С. Кутателадзе с горечью констатирует, что уровень владения английским языком у студентов естественно-научных факультетов «ужасен и никак не соответствует его нынешней роли в мировом научном сообществе» [Кутателадзе, 2015].

---

<sup>1</sup> Топ-15 самых распространенных языков мира. <http://basetop.ru/top-15-samyih-rasprostranennyih-yazykov-mira/>

<sup>2</sup> Ethnologue: Languages of the World. <https://www.ethnologue.com/language/enghttp://top10a.ru/samye-rasprostranennye-yazyki-v-mire.html>

<sup>3</sup> <http://www.ef.ru/eipi/regions>

<sup>4</sup> Результаты опроса, проведенного фондом «Общественное мнение» в 2013 г. <http://fom.ru/obshchestvo/10998>

Языковой и культурный барьеры мешают эффективной межкультурной коммуникации как с носителями языка, так и с другими национально-английскими билингвами [Тер-Минасова, 2000; Ashcraft, 2006; Hauschildt, 2016], а психологический барьер способен стать серьезным препятствием в процессе коммуникации (состояние повышенной тревожности при говорении) и во время обучения (например, страх столкнуться с некорректным оценением ошибок со стороны преподавателя и других студентов) [Vemuri, Ram, Kota, 2013; Абрамова, Шерехова, Шишмолина, 2016].

В государственной программе «Развитие образования на 2016–2020 гг.» перед системой образования ставится задача достичь высокого стандарта качества в содержании и технологиях высшего профессионального образования с целью сформировать уровень обучения, отвечающий интересам инновационного развития российского общества. Современного выпускника невозможно представить без свободного владения английским языком в сфере профессиональной и академической коммуникации, которое не только гарантирует широкий доступ к мировым информационным и научно-техническим ресурсам, но и позволяет находить единомышленников в разных уголках мира, воплощать в жизнь свои идеи и проекты. Что мешает достижению этих целей в массовом высшем образовании?

Вызывает обоснованные сомнения сама возможность качественно обучать английскому языку студентов нелингвистических специальностей в условиях широко распространенного в российских учебных заведениях искусственного билингвизма: иностранный язык изучается *вне естественной языковой среды под руководством и контролем русских преподавателей в специально созданных учебных условиях в небольших академических группах — малых социальных группах закрытого типа* [Абрамова, 2013. С. 6]. Как показывает практика, разработка и применение новых методик преподавания иностранных языков не дают ощутимого эффекта. Видимо, следует коренным образом изменить подходы к языковому образованию студентов-нелингвистов. Цель настоящего исследования — выявить комплекс экстралингвистических факторов, разноректорно влияющих на процесс изучения иностранного языка в учебной аудитории, а также оценить предварительные результаты апробации модели единой иноязычной среды и альтернативной системы оценивания в неязыковом вузе. Данная модель представляет собой один из способов повысить не только показатели владения английским языком, но и уровень иноязычной социализации студентов в англоязычных дискурсах — академическом и профессионально ориентированном.

Экстралингвистические факторы, значимые для процесса обучения студентов-нелингвистов иностранному языку, имеют национальную специфику. Рассмотрим реализацию универсального по своей сути дидактического фактора в высшей школе. В российских вузах распространены три основных подхода к организации обучения иностранным языкам. Первый, так называемый *традиционный*, основан на сочетании лекционного способа изложения и самостоятельной работы учащегося с учебником и дополняется использованием технических средств обучения. В отечественных исследованиях традиционное обучение относят к дидактоцентрическим субъектно-объектным технологиям, в которых преподаватель (субъект) оказывает воздействие, а студент (объект) подвергается этому воздействию [Селевко, 2005. С. 71]. Наряду с достоинствами (систематический характер, логически структурированная подача учебного материала, организационная четкость) традиционная классно-урочная форма обучения имеет и серьезные недостатки: шаблонное построение занятий, однообразие, пассивность учащихся, отсутствие индивидуально-подхода [Yan Zhang, 2010; Селевко, 2005. С. 72].

Многие зарубежные и отечественные эксперты признают, что результаты традиционного обучения иностранному языку не соответствуют потребностям современных студентов [Moeller, Catalano, 2015; Shumskyi, 2016]. Поэтому все больше внимания уделяется другому подходу к организации образовательного процесса — *лично ориентированному*, в котором акцент переносится с преподавателя на студента и на индивидуализированное обучение. Реализация этого подхода осложняется тем, что лежащая в его основе модель коммуникативной компетенции была разработана носителями языка для таких же носителей языка. А преподавателю — неносителю языка корректно объяснить билингам типичные для англоговорящих стран нормы языка и культуры достаточно сложно [Samimy, Kobayashi, 2004. P. 245–261]. Кроме того, характерный для лично ориентированного подхода упор на практическое изучение иностранного языка с целью коммуникации не обеспечивает равномерного усвоения всех составляющих языка [Chen, Starosta, 2008. P. 215–237]. Чтобы преодолеть недостатки как традиционно, так и лично ориентированного подхода к обучению иностранному языку, дидактики все чаще прибегают к комбинированию их элементов. Так возникает третий подход к обучению иностранному языку, который считается наиболее перспективным не только за рубежом, но и в России [Kryachkov, Yastrebova, Kravtsova, 2015; Shumskyi, 2016].

Кроме дидактического фактора на эффективность обучения иностранному языку влияют условия и национальная специфика изучения языков в учебных заведениях РФ.

## **1. Экстралингвистические факторы, влияющие на изучение иностранного языка в учебной аудитории**

Традиционно студентов неязыковых направлений в российских вузах обучают английскому языку преподаватели универсальных межфакультетских кафедр иностранных языков. Такое обучение существенно отличается от подготовки лингвистов на специализированных языковых кафедрах, таких как кафедра фонетики, кафедра лексикологии. На них подготовка длится строго определенный период времени, не менее 8 семестров. При обучении же нелингвистов разброс продолжительности курсов иностранного языка на разных направлениях подготовки составляет от 3 до 26 зачетных единиц, при этом достижение студентами единого результата по иностранному языку даже в пределах одного вуза не предполагается. Занятия в каждой учебной группе, как правило, ведет один и тот же преподаватель, студенты общаются на изучаемом языке только с ним и членами своей группы. При этом отсутствует преподавание по аспектам (например, грамматика, письмо, фонетика), а авторский подход педагогов к содержанию курса по английскому языку представляется не всегда оправданным. Возникла парадоксальная ситуация: на одном факультете и даже на одном курсе к студентам из разных групп предъявляются разные требования на экзамене или на зачете, так как пока нет закрепленных на федеральном уровне планируемых результатов по иностранному языку для системы высшего профессионального образования, а также единого государственного выпускного экзамена, проводимого внешними экспертами. Преподаватель межфакультетской кафедры не только самостоятельно организует процесс обучения, но и сам проверяет результаты своей деятельности.

На межфакультетских кафедрах работают в большинстве своем педагоги зрелого возраста, не имеющие ученых степеней и научных званий. Согласно данным международного исследования, более 40% преподавателей в России старше 50 лет [Финкельштейн, 2014. С. 20–43]. Не ставя под сомнение компетентность опытных преподавателей, приходится признать, что зачастую их отличает устоявшийся консервативный взгляд не только на предмет, но и на способы обучения. Они избегают использования инновационных технологий, предпочитают традиционный способ организации занятий. Многие преподаватели — носители языка психологически не готовы кардинально менять подходы к контролю и оцениванию результатов обучения своих студентов.

В условиях аудиторного билингвизма весьма специфическим образом проявляется действие *социолингвистического фактора*, отражающего воздействие социальной среды на язык и речевое поведение студентов и преподавателей. Характерные особенности реализации социолингвистического фактора в условиях аудиторного билингвизма были проанализированы специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных направле-

ний ПетрГУ в ходе экспериментального исследования с участием носителей британского варианта английского языка [Абрамова, 2012]. В нем были зафиксированы особенности произношения английских фраз у *35 студентов из 5 студенческих групп 1-го и 2-го курсов нелингвистических специальностей ПетрГУ и у 5 преподавателей — носителей языка, работавших в этих группах*. Сопоставительный анализ ошибок, допущенных испытуемыми на фонетическом уровне речи, позволил выявить несколько типов влияния иностранного акцента русского преподавателя английского языка на произношение студентов из разных групп. *Положительное* влияние было выявлено в двух экспериментальных группах: хорошее произношение преподавателя способствовало снижению степени иностранного акцента у студентов. *Отрицательное влияние* наблюдалось в разной степени во всех группах: в произношении учащихся фиксировались ошибки, вызванные некорректным обучением, либо неверные реализации, присутствующие и в речи преподавателя. В одной из групп, где воздействие произношения преподавателя (самого неопытного из участвовавших в эксперименте) на акцент его учеников было минимальным, было констатировано *нейтральное влияние* иностранного акцента русского преподавателя английского языка на произношение студентов, т. е. слабая степень акцента преподавателя не влияла на иностранный акцент его учеников.

На втором этапе данного социолингвистического эксперимента 50 англичан оценили степень выраженности русского акцента у 35 студентов и их преподавателей по следующей шкале: сильный акцент, акцент средней степени, слабый акцент. Выяснилось, что степень выраженности акцента у учащихся из разных групп различается в зависимости от степени иностранного акцента у преподавателя группы и от методики преподавания. При использовании одной и той же методики основным фактором, влияющим на выраженность акцента у студентов, становится иностранный акцент преподавателя — носителя языка. В ситуации, когда преподаватель не является для студентов языковым авторитетом, внутри отдельной учебной группы формируется определенный уровень иностранного акцента, не зависящий от произношения преподавателя.

По результатам данного исследования был сделан вывод, что в условиях, когда студенты-нелингвисты изучают английский язык вне естественной языковой среды под руководством преподавателя — носителя языка, именно он с большой долей вероятности становится языковым авторитетом для своих учеников, при этом степень иностранного акцента у студентов различается, но, как правило, зависит от степени его проявления у преподавателя. Преподавание иностранного языка в малочисленных группах (10–12 человек) с постоянным составом участников при-

водит к тому, что в тех группах, где авторитет преподавателя невысок, реализуется ярко выраженный иностранный акцент. Обучение в таких группах способствует формированию у их членов языкового, культурного и психологического барьеров при общении с носителями языка и другими билингвами. В совокупности с ранее описанными недостатками самой системы массовой иноязычной подготовки студентов нелингвистического профиля эти барьеры негативно сказываются на иноязычной социализации студентов-нелингвистов и существенно снижают результативность изучения иностранного языка в аудиторных условиях.

Далее описана альтернативная модель иноязычного обучения вне естественной языковой среды, призванная скорректировать влияние экстралингвистических факторов на процесс обучения иностранному языку.

## **2. Модель единого иноязычного пространства**

Программа развития образования на 2016–2020 гг. предполагает создание структурных и технологических инноваций в высшем образовании, а также разработку и распространение новых образовательных технологий и форм организации образовательного процесса<sup>5</sup>. Одной из таких форм может стать предлагаемая модель единого иноязычного пространства (ЕИП), задача которой состоит в том, чтобы побудить студентов к более гармоничному общению в смоделированных ситуациях академической и профессионально ориентированной коммуникации на английском языке с вариативными элементами коммуникации, когда учащиеся заранее не знают, кто будет их партнером по общению и кто оценит результат. При создании этой модели мы исходили из предположения, что изменение самой социолингвистической ситуации обучения позволит облегчить иноязычную социализацию билингвов, повысит мотивацию к изучению английского языка и потребность говорить на нем в единой иноязычной среде нелингвистического вуза.

## **3. Методы исследования и участники эксперимента**

Апробация альтернативной модели обучения английскому языку и системы единого контроля и оценивания (СЕКиО) проводилась на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета в три этапа в течение 10 лет, с 2008 по 2017 г. В общей сложности в исследовании приняли участие 1600 человек: 1580 студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры гуманитарных направлений подготовки и 20 преподавателей ПетрГУ. Среди студентов — участников исследования были 1027 девушек, что составило 65% от общего числа участников, и 553 юноши (35%), все в возрасте от 17

<sup>5</sup> Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. Утверждена постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. <http://фцпро.рф/sites/default/files/ФЦПРО%2016–20.pdf>

Рис. 1. Составляющие проекта по моделированию единого иноязычного пространства

Этап	Методы	Участники
I. (2008–2017 гг.) Разработка и апробация модели ЕИП	Опрос, контент-анализ полученных данных	1572 студента, 20 преподавателей
II. (2009–2017 гг.) Разработка и апробация альтернативной СЕКиО	Внедрение в учебный процесс	
III. (2016–2017 гг.) Оценка эффективности модели ЕИП и СЕКиО	Экспертный анализ ошибок на трех уровнях речи	28 студентов, 4 преподавателя-эксперта из числа участников

до 24 лет. На рис. 1 представлены этапы проекта, использованные на каждом из них методы исследования и численность участников.

Для оценки эффективности предложенной модели использовалась комбинация методов субъективного анализа (опрос студентов, контент-анализ полученных данных) и объективного анализа (экспертный анализ ошибок на трех уровнях речи).

Теоретико-методологическую базу разработанной модели ЕИП составили:

- социолингвистические исследования речевого поведения языковой личности (А. Д. Швейцер, Ю. Н. Караулов, Л. П. Крысин, Э. Сепир, W. Labov, L. Milroy, K. Scherer, P. Trudgill и др.);
- сочетание коммуникативного, компетентностного (Е. И. Пасов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер и др.) и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.);
- комплекс антропоцентрических обучающих технологий: технологии интерактивного, проблемного и контекстного обучения (разработки международного Центра COIL «Глобальная сеть партнеров», университет г. Нью-Йорка [Guth, 2013], Richards, Rodgers, 2014; Docking, 1994; Olsen, Kagan, 1992; Ellis, 2003; Nunan, 2004 и др.); индивидуальных и групповых проектов (Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик, Е. С. Полат и др.); создания языкового портфолио (D. Lush, H. Barrett и др.).

В качестве основного содержания обучения был выбран академический английский, так как научная деятельность объединяет всех студентов, независимо от направления подготовки. А поскольку профессионально ориентированный дискурс обеспечи-

#### 4. Ход проекта по моделированию единого иноязычного пространства

##### 4.1. Этап I: апробация модели единого иноязычного пространства

Таблица 1. **Модель единого иноязычного пространства**

	Профессионально ориентированный дискурс	Академический дискурс
Цель	Иноязычная социализация в профессиональной коммуникации	Иноязычная социализация в академической коммуникации
Компоненты программы. Контингент участников	Конкурс драматизаций (постановка оригинальных пьес). Студенты 1-го курса	Написание CV, письма, заявки на грант и т. д. Бакалавры, магистры, аспиранты
	Конкурс презентаций в формате Digital Story. Студенты 2–3-го курсов	Написание аннотаций, статей. Бакалавры, магистры, аспиранты
	Фестиваль фильмов. Студенты 1–4-го курсов, магистранты	Устная презентация результатов научного исследования на междисциплинарной научно-практической конференции. Бакалавры 2–4-го курсов, магистры и аспиранты
Технологии	Конкурс, проектное обучение, проблемное обучение, контекстное обучение	Проектное обучение, проблемное обучение, контекстное обучение
Виды деятельности	Говорение, чтение, аудирование, письмо	Письмо, чтение, говорение, аудирование
Формируемые компетенции (ФГОС ВО «Политология, История, Экономика»)	<p>Способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия</p> <p>Владение навыками осуществления коммуникации в профессиональной среде, способностью грамотно излагать мысли в устной и письменной речи</p> <p>Способность к критическому анализу, обобщению и систематизации информации, к постановке целей профессиональной деятельности и выбору оптимальных путей и методов их достижения</p> <p>Умение составлять обзоры, аннотации, рефераты и библиографии по тематике проводимых исследований</p>	

вает студентам возможность общения с представителями иных сфер деятельности, то вторым обязательным компонентом содержания обучения стал английский для узкоспециальных целей (деловой английский, юридический английский и т. д.). Для более эффективной реализации модели ЕИП преподавателями кафедры была разработана серия учебных пособий по организации самостоятельной работы учащихся, в которых на русском языке представлены подробные инструкции по выполнению заданий и алгоритмы действий студентов, например пособия «Как написать деловое письмо на английском языке», «Как написать хорошую аннотацию к научной статье», «Подготовка промежуточной и финальной презентаций результатов научного исследования», «Как снять фильм на иностранном языке».

Модель единого иноязычного пространства состоит из двух структурных блоков — профессионально ориентированного

и академического, в каждом из которых сочетаются индивидуальные и групповые формы работы по возрастающей сложности. В табл. 1 показано содержание каждого из блоков.

В профессионально ориентированном блоке широко применяется педагогическая технология «конкурс», на ее основе выстроена система профессионально ориентированных конкурсов индивидуальных и коллективных проектов. Такая система предоставляет студентам разных курсов и направлений подготовки возможность практиковать выступление на английском языке перед незнакомой аудиторией (мероприятия проходят в большом зале, где одновременно собирается до 150 человек), позволяет не только оценить уровень владения английским языком в других группах, но и сравнить его со своим. Такую возможность студенты получают и на общекафедральных экзаменах, проводимых в формате междисциплинарной конференции, где учащиеся выступают с презентациями результатов своих научных исследований. В ходе таких выступлений у студентов тренируется стрессоустойчивость, самоконтроль и навыки самооценивания, умение быстро принимать решения и реагировать на неожиданные обстоятельства — качества, напрямую связанные с успешностью социализации, в том числе и иноязычной.

Задача создания эффективной общероссийской независимой системы оценки качества образования и образовательных результатов также является одной из приоритетных в Программе развития образования на 2016–2020 гг. Альтернативная система единого контроля и внешнего оценивания результатов овладения английским языком является обязательным элементом предлагаемой модели ЕИП. Данная система вносит принципиальные изменения в ситуацию условного «коммуникативного комфорта», которая обычно формируется в учебной группе с постоянным составом членов и одним преподавателем, единолично контролирующим процесс обучения и его результаты. Такие условия зачастую лишают многих студентов потребности усилленно заниматься языком, ведь «понравиться» одному постоянному преподавателю, уяснив его типичные требования, не составляет особого труда. Основная задача СЕКиО — сделать оценку уровня языковой подготовки студентов максимально объективной и, как следствие, стимулирующей и мотивирующей к дальнейшему изучению английского языка для академических и профессиональных целей. В СЕКиО объединены традиционные и инновационные формы контроля (рис. 2).

Самооценивание и взаимооценивание работ самими учащимися широко применяются в СЕКиО, так как позволяют поместить в центр обучения персональные интересы учащихся и дают им возможность осознать свою ответственность за собственное обучение и его результат. Языковое портфолио считается фор-

#### **4.2. Этап II: апробация альтернативной системы единого контроля и оценивания**

Рис. 2. Система единого контроля и оценивания

Система единого контроля и оценивания

**Традиционные формы**

Тест, контрольная работа, опрос

**Инновационные формы**

Самооценивание, взаимооценивание, внешнее оценивание, языковой портфолио

Рис. 3. Структура общекафедральных экзаменов

Междисциплинарные кафедральные устные экзамены



Междисциплинарный фестиваль фильмов на профессионально ориентированные темы (групповой проект)



Презентация индивидуальных промежуточных результатов исследования (индивидуальный проект)



Презентация индивидуальных финальных результатов исследования (индивидуальный проект)

мой аутентичного оценивания, т. е. подлинной оценки реальных достижений учащегося по продукту, созданному им в ходе учебы. Оно представляет собой коллекцию работ студента, фиксирующую достижения в различных аспектах языка. Структура портфолио различается на разных курсах и зависит от уровня языковой подготовки. Так, портфолио аспирантов состоит из сведений о себе (*curriculum vitae*), англоязычной заявки на грант, аннотации к научной статье, перевода статьи на английский язык, презентации научного доклада. Портфолио является допуском к кафедральному экзамену.

Алгоритм работы в СЕКиО заключается в следующем. Преподаватель проводит традиционные формы контроля в конце семестра и предоставляет информацию о полученных результатах кафедральным экзаменаторам из числа наиболее квалифицированных специалистов подразделения. Возглавляет экзаменационную комиссию заведующий кафедрой, который несет личную ответственность за качество подготовки студентов и работу преподавателей.

Итоговые оценки за экзамен являются кумулятивными и складываются из четырех компонентов:

- тесты и контрольные — 20%;
- работа на занятиях и выполнение домашних заданий — 30%;
- языковое портфолио — 20%;
- кафедральный экзамен — 30%.

На рис. 3 представлена структура экзаменов, через которые проходят все студенты, обучающиеся на кафедре.

На *фестивале фильмов* студенты из разных групп представляют собственные учебные профессионально ориентированные фильмы на иностранном языке. Работа над проектом ведется на протяжении всего семестра. Кроме того, студенты оформляют портфолио с сопроводительной документацией, которая включает список участников и характеристику их функций, сценарий, текст ролей, описание этапов работы. Тематика фильмов должна соответствовать сфере профессиональной коммуникации и требованиям стандарта по направлению подготовки студентов.

*Кафедральный экзамен в формате междисциплинарной конференции* позволяет оценить степень подготовленности учащегося к англоязычному научному общению. В своем докладе студент информирует аудиторию и экзаменаторов о предварительных либо итоговых результатах проведенного исследования. Студенты обязаны продемонстрировать владение структурой презентации. Большое внимание уделяется сформированности навыков публичных выступлений: жесты, зрительный контакт с аудиторией, темп речи, отсутствие неоправданных пауз и т. д. В качестве допуска к экзамену используется индивидуальное портфолио, включающее, кроме прочего, аннотацию доклада, полный текст выступления, его транскрипцию (письменное воспроизведение слов и текстов с учетом их произношения) и интонирование.

Для независимой оценки эффективности альтернативной модели обучения был использован объективный метод анализа ошибок. Внешние эксперты были приглашены для того, чтобы оценить языковые и речевые ошибки в докладах студентов, принимавших участие в эксперименте. В качестве информантов выступили 28 учащихся, из них 7 студентов, владеющих английским языком на уровне ниже среднего (*Pre-Intermediate*) и 7 студентов продвинутого уровня (*Advanced*), обучавшихся традиционно, а также 7 студентов уровня *Pre-Intermediate* и 7 студентов уровня *Advanced*, прошедших обучение в рамках модели ЕИП. Они составили соответственно две контрольные (К1 — с низким уровнем владения языком, К2 — с высоким уровнем владения языком) и две экспериментальные группы (Э1 и Э2). Распределение студентов по контрольным и экспериментальным группам в зависимости от уровня владения языком проводилось на основании результатов предварительного стандартного тестирования. Обучение в данных группах осуществлял один и тот же преподаватель.

В качестве материала для анализа использовались пятиминутные аудиозаписи законченного сообщения на академическую или профессионально ориентированную тему, самостоятельно подготовленного и записанного студентом в формате *Digital Story*. Задача учащегося состояла в том, чтобы быть поня-

4.2.1. Содержание  
кафедральных  
междисциплинарных  
экзаменов

## **5. Результаты апробации модели ЕИП и СЕКиО**

тым незнакомой аудиторией, суметь донести до нее свои мысли. Учитывались только те фонетические, интонационные, лексико-грамматические и структурные ошибки, которые мешали коммуникации, а именно:

- нарушение фонемного состава слова (например, *path* произносится как [pa:t], что меняет значение слова: вместо «дорога» — «часть»); некорректная расстановка пауз, т. е. наличие пауз внутри синтагмы и фразы (типа *thestructure | ofmy | presentation*), что затрудняет восприятие на слух, а может и изменить смысл сказанного;
- неправильное использование времен, нарушение порядка слов, ошибки в словоупотреблении;
- не соответствующая нормам англоязычного академического дискурса структура выступления («размытое» повествование, нарушение логики и ясности в изложении, использование письменного текста, не адаптированного к восприятию на слух).

В табл. 2 представлены данные о количестве ошибок, допущенных студентами контрольных групп. Студенты К1 делают достаточно много ошибок, нарушающих коммуникацию. Их общее количество составило 633, среднее арифметическое для группы — 90,43. Во второй контрольной группе К2 таких ошибок значительно меньше. Общее количество — 299, среднее арифметическое для группы — 42,71.

В табл. 3 представлены данные о количестве ошибок, допущенных студентами экспериментальных групп. По сравнению с контрольными группами они делают заметно меньше ошибок, нарушающих понимание: 383 ошибки в группе Э1 (среднее арифметическое — 54,71) и 155 ошибок в группе Э2 (среднее арифметическое — 22,14). Оценка значимости полученных различий была проведена с использованием *t*-критерия Стьюдента. Значения *t*-критерия оказались равными 3,05 для групп с низким уровнем владения английским языком и 5,03 для групп с высоким уровнем владения английским языком. Рассчитанные значения *t*-критерия оказались больше критического  $t_{\text{крит}} = 2,179$  при числе степеней свободы ( $f$ ) = 12 и  $p = 0,05$ , что позволило сделать вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости  $p < 0,05$ ).

Количество ошибок, мешающих эффективной коммуникации на английском языке, в обеих экспериментальных группах значительно меньше, чем в контрольных. Особенно заметно различие в количестве ошибок между группой Э1, в состав которой вошли студенты с низким уровнем владения английским языком, и контрольной группой К1 этого же уровня, что подтверждает эффективность обучения через моделирование единой иноязычной

**Таблица 2. Количество ошибок в речи студентов контрольных групп с низким (К1) и высоким (К2) уровнем владения иностранным языком**

Ошибки	Группа К1 (низкий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	К1.1	К1.2	К1.3	К1.4	К1.5	К1.6	К1.7		
Фонетические	84	56	34	52	97	31	54	408	58,3
Лексико-грамматические	25	30	26	28	27	24	25	185	26,4
Структурные	5	6	6	6	5	6	6	40	5,7
Всего								633	90,43

Ошибки	Группа К2 (высокий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	К2.1	К2.2	К2.3	К2.4	К2.5	К2.6	К2.7		
Фонетические	16	28	27	16	20	11	6	124	17,7
Лексико-грамматические	19	21	22	24	23	22	23	154	22
Структурные	3	2	4	3	3	3	3	21	3
Всего								299	42,71

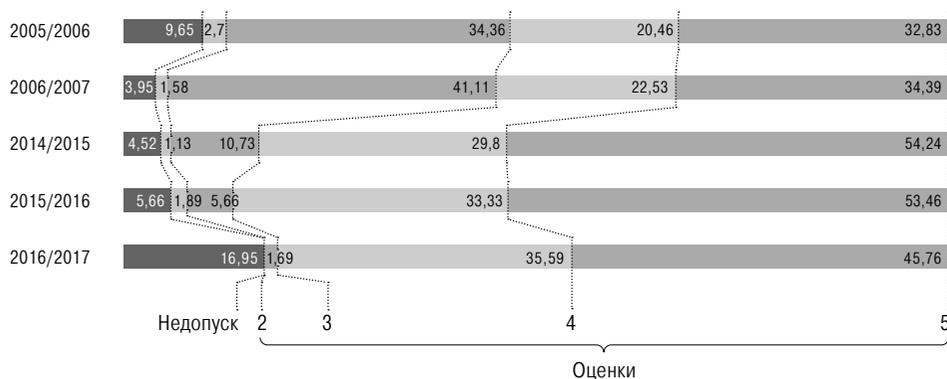
**Таблица 3. Количество ошибок в речи студентов экспериментальных групп с низким (Э1) и высоким (Э2) уровнем владения иностранным языком**

Ошибки	Группа Э1 (низкий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	Э1.1	Э1.2	Э1.3	Э1.4	Э1.5	Э1.6	Э1.7		
Фонетические	18	24	43	34	31	30	16	196	28
Лексико-грамматические	20	20	28	29	27	25	23	172	23,1
Структурные	2	6	6	3	2	3	3	25	3,5
Всего								393	54,71

Ошибки	Группа Э2 (высокий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	Э2.1	Э2.2	Э2.3	Э2.4	Э2.5	Э2.6	Э2.7		
Фонетические	3	9	7	14	13	5	7	58	8,3
Лексико-грамматические	10	10	13	15	17	16	7	88	12,6
Структурные	3	1	2	1	1	1	0	9	1,3
Всего								155	22,14

Рис. 4. Показатели успеваемости по иностранному языку студентов-нелингвистов за период 2005–2007 гг. и 2014–2017 гг., % от общего числа студентов



среды в первую очередь для студентов с изначально средним и низким уровнем владения языком.

Полученные результаты позволяют предположить, что альтернативное обучение английскому языку может существенно повысить эффективность иноязычной подготовки студентов-нелингвистов в массовой высшей школе, что подтверждают и сопоставительные данные об успеваемости студентов-нелингвистов ПетрГУ до введения новой модели обучения (2005–2007 гг.) и после ее введения (2014–2017 гг.), представленные на рис. 4.

С 2005/2006 до 2016/2017 учебного года количество оценок «3», полученных студентами на промежуточных и итоговых экзаменах, значительно уменьшилось, а количество оценок «4» и «5» уверенно растет.

Обращает на себя внимание наметившаяся тенденция к росту числа недопусков, которую можно объяснить более строгими требованиями со стороны преподавателей по допуску к экзамену и возросшим пониманием своей ответственности у студентов. Положительная динамика оценок свидетельствует об усилении мотивации обучаемых к изучению иностранного языка.

Результаты опросов студентов ( $N = 1600$ ), прошедших обучение в рамках модели, также оказались обнадеживающими: 98% респондентов поддерживают сочетание традиционных и инновационных форм проведения экзамена и считают такой формат эффективным средством повышения интереса к изучению иностранного языка в вузе. Респонденты отметили снижение у себя уровня тревожности, связанной с необходимостью говорения на иностранном языке, при проведении экзамена в формате междисциплинарной конференции по сравнению с традиционным форматом экзамена (78% респондентов). Учащиеся

стали более терпимо относиться к билингуам, говорящим на неродном языке (34%), уделять больше внимания качеству своей речи на английском языке, следить за тем, чтобы их понимали собеседники (46%). Важным итогом проведенного эксперимента является то, что при обучении в рамках модели в более естественном режиме происходит иноязычная социализация студентов, реализуемая не только через расширение коммуникативных контактов внутри вуза, но и через подключение к глобальному англоязычному миру.

Значимым результатом проведенного исследования стало также переосмысление роли и места преподавателя — носителя языка не только в предложенной модели, но и вообще в современном массовом иноязычном образовании. Работа в рамках модели ЕИП требует от преподавателя широкого кругозора, умения свободно пользоваться ИК-технологиями, знания психологии, социологии. В новом формате обучения отношения между учащимся и преподавателем становятся партнерскими, а значит, меняются роль и функции преподавателя в учебном процессе: из единственного авторитета и ретранслятора информации он становится модератором и тьютором, куратором и консультантом. Как показала практика, в модели ЕИП успешно работают преподаватели, сумевшие уйти от устаревших стереотипов педагогического мышления, справиться с «парадоксом экспертности» [Кларин, 2014. С. 58].

Однако не все преподаватели без специальной подготовки могут работать в таком режиме. В процессе апробации модели ЕИП выяснилось, что психологическая готовность к переменам у студентов выше, чем у преподавателей. Некоторые из преподавателей испытывают страх потери авторитета и болезненно реагируют на новые формы контроля со стороны внешних экспертов. Легко адаптируются к новым условиям обучения профессионально зрелые высококвалифицированные специалисты, которые с применением модели способны не только существенно повысить эффективность обучения студентов со средним и слабым уровнем владения иностранным языком, но и успешно функционировать в группе, численно превосходящей стандартное число учащихся (что оправданно в магистратуре и аспирантуре). В условиях сокращений преподавательского состава, характерных для современной российской высшей школы, и возрастания аудиторной нагрузки такой альтернативный подход к преподаванию языков представляется весьма перспективным.

Может сложиться впечатление, что работа в рамках новой модели обернется увеличением нагрузки на и без того перегруженного специалиста. Но это не совсем так. Во-первых, Профессиональный стандарт педагога высшей школы, вступивший в силу 1 января 2017 г., закрепляет многофункциональность и универсальность как необходимые качества современного препода-

вателя, т. е. это требование времени<sup>6</sup>. Во-вторых, запрос общества и экономики страны на качественно нового специалиста невозможно удовлетворить без формирования универсального и гибкого профессионала, способного решать одновременно много сложных задач, креативно мыслить, работать в команде. Эти задачи в определенной степени решаются и в рамках предложенной модели обучения через единое иноязычное пространство и систему унифицированного контроля и оценивания результативности обучения иностранному языку в лингвистическом вузе. Обученные в новой парадигме студенты неязыковых специальностей способны интегрироваться в современный глобальный мир, практически овладев нормами коммуникации в англоязычном академическом и профессионально ориентированном дискурсах. Предлагаемая модель единого иноязычного пространства позволяет обеспечить не только качественную, но и массовую языковую подготовку молодых профессионалов, которые смогут возродить конкурентоспособность страны и ее экономики на мировом уровне.

## Литература

1. Абрамова И. Е. (2012) Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. М.: Флинта.
2. Абрамова И. Е. (2013) Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды: дис. ... докт. филол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.
3. Абрамова И. Е., Шерехова О. М., Шишмолина Е. П. (2016) Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-лингвистами // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 22. № 3. С. 168–171.
4. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. (2015) Опыт организации контроля качества обучения иностранным языкам // Высшее образование в России. № 6. С. 144–149.
5. Кларин М. В. (2014) Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. № 4 (19). С. 54–62.
6. Кузьминов Я. (2016) К 2018 г. заработает система оценки профессиональных квалификаций // Известия. 27 июля. <http://izvestia.ru/news/623942#ixzz4YTwwCLDK>
7. Кутателадзе С. (2015) GOOD ENGLISH — проблема высшей школы // Троицкий вариант: наука. № 17 (186). С. 7.
8. Селевко Г. К. (2005) Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: Народное образование. Т. 1.
9. Тер-Минасова С. Г. (2000) Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово.

<sup>6</sup> Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Зарегистрирован в Минюсте России 24 сентября 2015 г., № 38993. <http://fgosvo.ru/01.004.pdf>

10. Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А.А, Юдкевич М. М. (2014) Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43.
11. Ashcraft K. L. (2006) Falling from a Humble Perch: Re-Reading Organizational Communication with an Attitude of Alliance // Management Communication Quarterly. Vol. 19. No 4. P. 645–652.
12. Chen G., Starosta W. (2008) Intercultural Communication Competence: A Synthesis // M. K. Asante, Y. Miike, J. Yin (eds) The Global Intercultural Communication Reader. New York: Routledge. P. 215–237.
13. Docking R. (1994) Competency-Based Curricula—the Big Picture // Prospect. Vol. 9. No 2. P. 8–17.
14. Ellis R. (2003) Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University.
15. Gordin M. D. (2015) Absolute English. How Did Science Come to Speak Only English // AEON magazine. 4 Febr. <http://aeon.co/magazine/science/how-did-science-come-to-speak-only-english/>
16. Guth S. (2013) The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final Report. [http://coil.suny.edu/sites/default/files/case\\_study\\_report.pdf](http://coil.suny.edu/sites/default/files/case_study_report.pdf)
17. Hauschildt K. (2016) What Are the Obstacles to Student Mobility during the Decision and Planning Phase? [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EV\\_IB\\_mobility\\_obstacles.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_IB_mobility_obstacles.pdf)
18. Kryachkov D. A., Yastrebova E. B., Kravtsova O. A. (eds) (2015) The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
19. Moeller A. K., Catalano T. (2015) Foreign Language Teaching and Learning // International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences. Oxford: Pergamon Press. Vol. 9. P. 327–332.
20. Nunan D. (2004) Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University.
21. Olsen R., Kagan S. (1992) About Cooperative Learning // C. Kessler (ed.) Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book. New York: Prentice Hall. P. 1–30.
22. Richards J. C., Rodgers T. S. (2014) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University.
23. Samimy C., Kobayashi C. (2004) Toward the Development of Intercultural Communicative Competence: Theoretical and Pedagogical Implications for Japanese English Teachers // JALT Journal. Vol. 26. No 2. P. 245–261.
24. Shumskyi O. (2016) Modern Approaches to Foreign Language Teaching: World Experience // Comparative Professional Pedagogy. Vol. 6. No 1. P. 41–46.
25. Vemuri R. B., Ram M. R., Kota S. K. (2013) Attitudinal Barriers for Learning English as Second Language: Problem Analysis // International Journal on English Language and Literature. Vol. 1. Iss. 1. P. 30–35.
26. Yan Zhang (2010) Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching // Journal of Language Teaching and Research. Vol. 1. No. 1. P. 81–83.

## Modeling a Foreign-Language Environment When Teaching Non-Linguistic Students: Preliminary Results

Authors **Irina Abramova**

Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Humanities, Petrozavodsk State University. E-mail: olesya@petrsu.ru

**Elena Shishmolina**

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Humanities, Petrozavodsk State University. E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Address: 33 Lenina Ave, 185910 Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russian Federation.

**Abstract** A multi-year empirical study (2008–2017) tests a new model of teaching English to non-linguistic students in bilingual classrooms, typical of local colleges in Russia. This model comes in response to the academic community's dissatisfaction with the outcomes of such education. The article consists of two parts. The first provides a brief analysis of cooperating extra-linguistic factors that exert a multidirectional influence on the English learning process of adults in small study groups in the classroom, provided that they are taught by a non-native speaker using standard teaching techniques. The second part of the article describes a foreign-language environment within the unified learning environment of a non-linguistic college. The model developers sought not only to reduce the negative effects of external environment and increase the positive ones but also to encourage non-linguistic students to learn English through academic and professional discourse socialization in the foreign-language environment. Principles of constructing a unified foreign-language environment model and providing an integrated English proficiency assessment system are suggested. Preliminary model testing results are analyzed, and the key advantages of this teaching model, which allow for enhancing not only the motivation of non-linguistic students for learning English but also their levels of proficiency, are identified.

**Keywords** teaching a foreign language in college, unified foreign-language environment model, unified proficiency assessment model, classroom bilingualism, non-native English-speaking teacher.

- References**
- Abramova I. (2012) *Foneticheskaya variativnost vne estestvennoy yazykovoy sredy* [Phonological Variations Outside the Natural Language Environment]. Moscow: Flinta.
  - Abramova I. (2013) *Foneticheskaya variativnost vne estestvennoy yazykovoy sredy* [Phonological Variations Outside the Natural Language Environment] (ScD Thesis). Saint Petersburg: St. Petersburg State University.
  - Abramova I., Sherehova O., Shishmolina E. (2016) Trevozhnost kak negativny faktor pri izuchenii inostrannogo yazyka studentami-nelingvistami [Anxiety as a Negative Factor in Learning a Foreign Language by Non-Linguistic Students]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*, vol. 22, no 3, pp. 168–171.
  - Abramova I., Shishmolina E. (2015) Opyt organizatsii kontrolya kachestva obucheniya inostrannym yazykam [Quality Control in Foreign Language Teaching]. *Higher Education in Russia*, no 6, pp. 144–149.
  - Ashcraft K.L. (2006) Falling from a Humble Perch: Re-Reading Organizational Communication with an Attitude of Alliance. *Management Communication Quarterly*, vol. 19, no 4, pp. 645–652.

- Chen G., Starosta W. (2008) Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *The Global Intercultural Communication Reader* (eds M.K. Asante, Y. Miike, J. Yin), New York: Routledge, pp. 215–237.
- Docking R. (1994) Competency-Based Curricula—the Big Picture. *Prospect*, vol. 9, no 2, pp. 8–17.
- Ellis R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University.
- Finkelstein M., Iglesias K., Panova A., Yudkevich M. (2014) Perspektivy molodykh spetsialistov na akademicheskom rynke truda: globalnoe sravnenie i otsenka [Prospects of Young Professionals in the Academic Labor Market: Global Comparison and Assessment]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43.
- Gordin M. D. (2015) Absolute English. How Did Science Come to Speak Only English. *AEON magazine*, 4 Febr. Available at: <http://aeon.co/magazine/science/how-did-science-come-to-speak-only-english/> (accessed 10 August 2017).
- Guth S. (2013) *The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final Report*. Available at: [http://coil.suny.edu/sites/default/files/case\\_study\\_report.pdf](http://coil.suny.edu/sites/default/files/case_study_report.pdf) (accessed 10 August 2017).
- Hauschildt K. (2016) *What Are the Obstacles to Student Mobility during the Decision and Planning Phase?* Available at: [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EV\\_IB\\_mobility\\_obstacles.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_IB_mobility_obstacles.pdf) (accessed 10 August 2017).
- Klarin M. (2014) Innovatsionnoe obrazovanie: kontseptualnye vyzovy dlya didaktiki [Innovations in Education: Conceptual Challenges for Didactics]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, no 4 (19), pp. 54–62.
- Kryachkov D.A., Yastrebova E.B., Kravtsova O.A. (eds) (2015) *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kutateladze S. (2015) Good English — problema vyshey shkoly [Good English as a Hurdle for Tertiary Education]. *Troitskiy variant: nauka*, no 17 (186), p. 7.
- Kuzminov Y. (2016) K 2018 g. zarabotaet sistema otsenki professionalnykh kvalifikatsiy [A Professional Skills Assessment System Will Be Available by 2018]. *Izvestiya*, July 27. Available at: <http://izvestia.ru/news/623942#ixzz4YTwzCLDK> (accessed 10 August 2017).
- Moeller A.K., Catalano T. (2015) Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 327–332.
- Nunan D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Olsen R., Kagan S. (1992) About Cooperative Learning. *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book* (ed. C. Kessler), New York: Prentice Hall, pp. 1–30.
- Richards J.C., Rodgers T.S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Samimy C., Kobayashi C. (2004) Toward the Development of Intercultural Communicative Competence: Theoretical and Pedagogical Implications for Japanese English Teachers. *JALT Journal*, vol. 26, no 2, pp. 245–261.
- Selevko G. (2005) *Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy*. [Encyclopedia of Educational Technology]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
- Shumskiy O. (2016) Modern Approaches to Foreign Language Teaching: World Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, vol. 6, no 1, pp. 41–46.
- Ter-Minasova S. (2000) *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow: Slovo.
- Vemuri R.B., Ram M.R., Kota S.K. (2013) Attitudinal Barriers for Learning English as Second Language: Problem Analysis. *International Journal on English Language and Literature*, vol. 1, iss. 1, pp. 30–35.
- Yan Zhang (2010) Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 1, no 1, pp. 81–83.

# Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню

**Г. А. Чередниченко**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2017 г.

**Чередниченко Галина Анатольевна** доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, 24/35. E-mail: galcher50@mail.ru

**Аннотация.** На основе данных государственной статистики за 1995–2016 гг. дана характеристика динамики получения молодежью последовательных уровней образования: от основного общего до высшего. При сравнении с показателями численности соответствующих возрастных когорт анализируются хронологические изменения: численности получающих основное общее и среднее общее образование в очной форме обучения и их распределения по последующим образовательным трекам; численности поступающих в систему среднего профессионального образования, отдельно по программам подготовки

квалифицированных рабочих и служащих и программам подготовки специалистов среднего звена, их распределения по формам обучения и уровням образования при приеме; численности поступающих в высшие учебные заведения по формам обучения, уровням образования при приеме отдельно на очную и заочную формы обучения. На основе данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения анализируется изменение в динамике 1995, 2005 и 2015 гг. распределения молодежи в возрасте 20–24 лет и 25–29 лет по уровням достигнутого образования. Обсуждаются образовательные достижения молодежи и мобильность между образовательными треками.

**Ключевые слова:** молодежь, образовательные треки, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-152-182

Социальное поведение молодежи в сфере образования во многом зависит от актуальной структуры и институциональных особенностей российской системы образования, которые, в свою очередь, — в той мере, в которой поддаются внешнему регулированию, — задаются состоянием и динамикой экономики и общества. С одной стороны, именно отраженные в структуре системы образования общественные потребности определяют основные соотношения численности учащихся, получающих общее и профессиональное образование разных уровней, пропор-

ции направлений и специальностей подготовки, форм обучения и т. д. С другой стороны, молодежь, выступая в качестве субъекта образования, реализует собственные интересы, установки и избирательность на разных этапах образовательной траектории. Тем самым потребности молодежи, избирательность ее поведения в сфере образования превращаются в составляющую трансформаций структурных элементов образовательной системы. Кроме того, на протекание этих взаимосвязанных процессов оказывает специфическое воздействие демографический фактор — постоянно изменяющаяся, то увеличивающаяся от года к году, то уменьшающаяся численность возрастных когорт сверстников. Совокупность этих факторов определяет варианты перехода молодежи от уровня к уровню через формальные организации образовательной системы. Актуальные траектории наиболее отчетливо могут быть представлены на основе анализа в динамике статистических данных за последние 20 лет<sup>1</sup>.

Сегодня основное общее образование, получаемое по очной форме обучения, является поистине всеобщим. Доля оканчивающих соответствующие образовательные организации относительно численности поступивших девять лет назад в 1-й класс составляла 97,0% в 2000 г. и 97,9% в 2016 г. И это при том, что еще в 1995 г. этот показатель равнялся 81,2%.

Динамика численности выпускников основной школы (очной формы обучения — далее речь пойдет только о ней) как в городах, так и в селах на протяжении последних 20 лет определялась главным образом демографическим фактором (рис. 1): кривые численности тех, кто оканчивал 9-е классы в городских и сельских школах, в целом повторяют кривую численности условной когорты 15-летних<sup>2</sup> (15 лет — модальное значение в распределении учащихся 9-х классов по возрасту). В период роста численности 15-летних (с 1995 по 2002 г. на 13,4%) увеличение числа выпускников основной школы на селе шло интенсивнее, чем в городе (рост соответственно на 31,6 и 23,7%), а в период последую-

**Основное общее образование, очная форма обучения**

<sup>1</sup> Преобладающая часть приводимых в статье статистических данных и расчетов основана на первичных статистических материалах Федеральной службы государственной статистики и Министерства образования и науки Российской Федерации: Первичные статистические материалы по общеобразовательной школе, НПО, СПО, ВПО за 1985–2010 гг., официально предоставленные в 2008–2011 гг. Отделу социологии образования Института социологии РАН Федеральной службой государственной статистики; сайт Министерства образования и науки Российской Федерации: <http://минобрнауки.рф/министерство/статистика>

<sup>2</sup> За условную когорту 15-летних принята численность родившихся 15 лет назад. Показатели смертности в этих возрастах невелики, к тому же для целей сравнения в динамике лет они несущественны.

щего резкого спада их численности (с 2002 по 2008 г. на 44,8%) сельских выпускников 9-х классов стало меньше на 33,5%, а городских — на 42,4%. То есть на протяжении всего указанного периода шансы окончить основную школу у всей молодежи увеличились, причем у сельских школьников сильнее, чем у городских. Продолжая следовать за численностью возрастной когорты, в 2010-е годы снижение контингентов учащихся было уже очень небольшим, а в 2016 г. в городских школах обозначился подъем числа оканчивающих 9-е классы (рост на 5,5% к предыдущему году); на селе в этот год зафиксированы наименьшие за весь рассматриваемый период показатели. В настоящее время тенденция предыдущих лет к сокращению численности молодежи, вступающей в самостоятельную жизнь, меняется на противоположную: начинается постепенный и длительный рост численности соответствующих возрастных когорт. Поначалу он проявится в увеличении численности 15-летних (на рис. 1 видно, что в ближайшие годы следует ожидать роста численности выпускников учреждений основного общего образования), а затем на следующих уровнях образования (см. ниже).

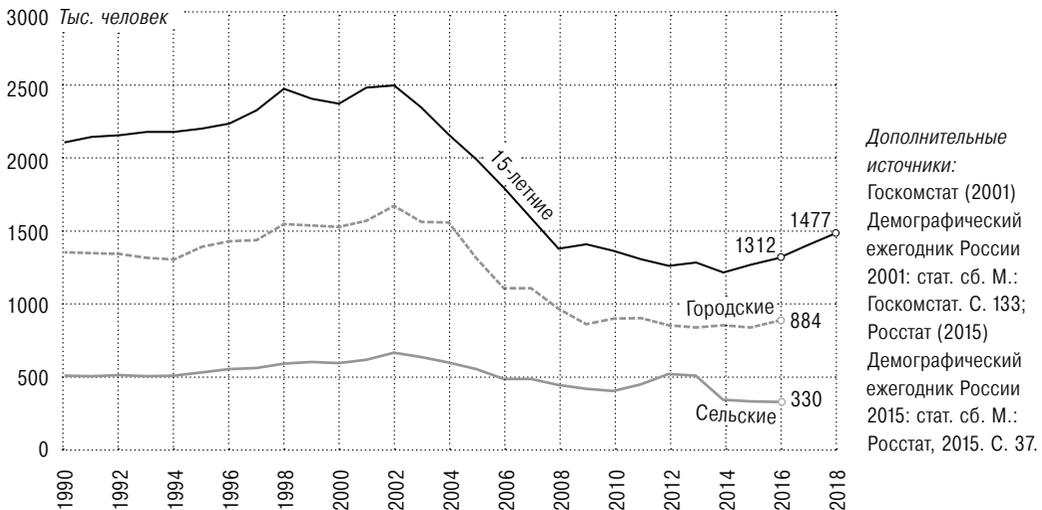
После окончания основного общего образования происходит первое ветвление образовательных траекторий молодого поколения — разделение на два основных образовательных трека: «академический» (переход в 10-й класс средней школы, большинство выпускников которой поступают затем в высшую школу) и «неакадемический» (учеба в системе среднего профессионального образования (СПО)<sup>3</sup> и получение подготовки либо специалистов среднего звена, либо квалифицированных рабочих и служащих). Особенности устройства образовательной системы позволяют части молодежи, выбравшей второй путь, в дальнейшем продолжать учиться и повышать уровень своего образования.

До конца 1990-х годов сельские школьники после окончания 9-го класса чаще, чем городские, оставались продолжать об-

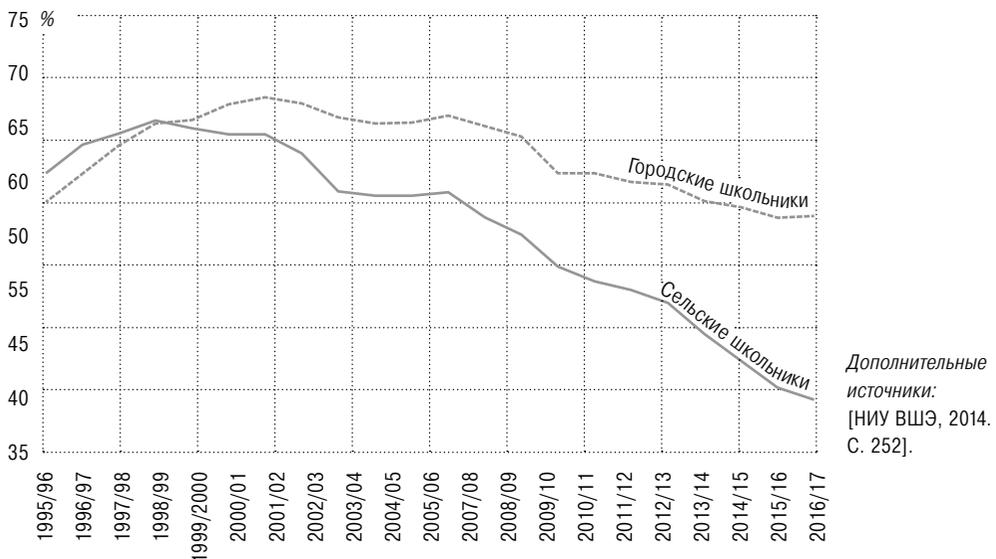
---

<sup>3</sup> После принятия «Закона об образовании в Российской Федерации» (декабрь 2012 г.) СПО включает две ступени обучения, существовавшие до этого раздельно. Прежняя система начального профессионального образования (НПО) теперь представлена в СПО обучением по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих и обозначается сокращенно ППКРС. Прежняя система среднего профессионального образования, которое осуществлялось в средних специальных учебных заведениях, теперь входит в СПО как обучение по программам подготовки специалистов среднего звена и обозначается сокращенно ППССЗ. Для устранения путаницы в обозначении этих двух ступеней подготовки в разные периоды времени мы будем пользоваться главным образом нынешними терминами и для ретроспективных данных. Вместе с тем в ряде случаев при описании ситуации прошлых лет будет использоваться и поясняться прежние термины.

**Рис. 1. Численность условной возрастной когорты 15-летних и выпускников 9-х классов городских и сельских общеобразовательных школ**



**Рис. 2. Доля учеников, поступивших в 10-й класс, из числа окончивших 9-й класс**



разование в 10-х классах средней школы (рис. 2). В 1998/1999 учебном году доля переходящих в 10-й класс в городских и сельских школах сравнялась и составила 66,3%. Этот показатель у городских школьников уменьшился к 2016/2017 учебному году до 59,0%, а у сельской молодежи — до 44,3%. Такая динамика

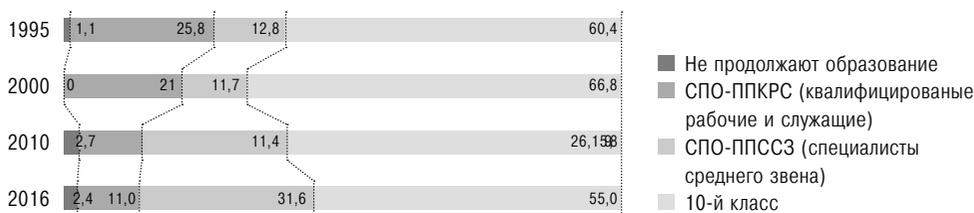
обусловлена рядом факторов. Реструктуризация сельских школ, начавшаяся в 2001 г., заключалась, в частности, в реорганизации образовательных организаций среднего общего образования в таковые основного общего образования<sup>4</sup>. В результате учащиеся на селе стали чаще переходить в систему СПО или продолжать обучение в 10-м классе в ближайших городах. Здесь проявилось и воздействие демографического фактора: малочисленность соответствующих когорт сверстников повысила шансы оканчивающих 9-е классы на поступление в образовательные организации СПО. Коэффициент приема (отношение численности принятых к численности 15-летних) при поступлении в СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих вырос в 2012 г. по сравнению с 2000 г. с 34,2 до 38,6%, а по программам подготовки специалистов среднего звена — с 35,1 до 50,8% [НИУ ВШЭ, 2014. С. 23]. Даже с учетом того, что в последующие годы в результате снижения приема в СПО (более сильного по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих) эти коэффициенты несколько уменьшились, шансы молодежи поступить на обучение в систему СПО остаются высокими.

При распределении после окончания 9-го класса основной школы по образовательным трекам (рис. 3) в середине 1990-х годов 60,4% юношей и девушек продолжали учебу в 10-м классе, четверть поступали в учреждения начального профессионального образования (СПО-ППКРС) и 12,8% становились учащимися средних специальных учебных заведений (СПО-ППССЗ). Рост запросов молодежи в сфере образования привел к тому, что во второй половине 1990-х — в начале 2000-х годов все больше девятиклассников стремились окончить среднюю школу, т. е. выбирали основной путь к высшему образованию: в 2000 г. 66,8% выпускников основной школы продолжали обучение в 10-м классе, соответственно поступающих в систему СПО-ППКРС и СПО-ППССЗ становилось меньше.

С середины первого десятилетия XXI в. на фоне спада численности соответствующих возрастных когорт происходят изменения в распределении по учебным потокам. Снижается доля тех, кто идет учиться в 10-й класс (с 66,8% в 2000 г. до 59,8% в 2010 г.), а поступающих в СПО-ППССЗ становится все больше (соответственно с 11,7 до 26,1%). В этой динамике нашел отражение рост популярности указанных образовательных организаций (см. ниже); сказалось также существенное сокращение приема в учреждения СПО-ППКРС, приведшее к снижению доли поступающих сюда выпускников основной школы (с 21%

<sup>4</sup> Постановление Правительства РФ от 17 декабря 2001 г. № 871 «О реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности (с изменениями на 1 февраля 2005 г.)». <http://docs.cntd.ru/document/901807007>

Рис. 3. Распределение окончивших основную общеобразовательную школу по образовательным трекам, %



в 2000 г. до 11,4% в 2010 г.). В 2010-е годы продолжал нарастать поток поступивших в учреждения СПО по программам подготовки специалистов среднего звена и уменьшался поток поступивших в 10-й класс. Даже после отмены в 2014 г. льгот при переходе из образовательных организаций СПО-ППССЗ в вуз выбор указанной подготовки сохраняет свою роль альтернативной образовательной стратегии последующего перехода к получению образования в высшей школе для части молодежи. Теперь СПО-ППССЗ используют, чтобы избежать сдачи ЕГЭ. В 2016 г. переходить на учебу в 10-й класс стало еще меньше выпускников основной школы (55,0%), а поступать в СПО по программам подготовки специалистов среднего звена — еще больше (31,6%). Вслед за значительным спадом приема в СПО-ППКРС (см. данные ниже) доля выпускников основной школы, выбирающих такую подготовку, существенно сократилась: с 25,8% в 1995 г. до 11,4% в 2016 г. Однако в противовес продолжившемуся к 2016 г. резкому сокращению приема на обучение в СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих в этом году отмечается сохранение (в сравнении с 2010 г.) доли окончивших 9-е классы и выбравших эту подготовку.

Снижающаяся доля девятиклассников, продолжающих обучение в средней школе, и увеличивающийся процент тех, кто выбирает обучение в СПО по программам подготовки специалистов среднего звена, — весьма симптоматичная тенденция 2000–2010-х годов. Она свидетельствует о том, что в условиях социальных, экономических и демографических изменений и с учетом особенностей устройства российской образовательной системы траектория «в университет через колледж» стала популярным образовательным треком и каналом социальной мобильности. Социологическое исследование, проведенное в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, показало, что девятиклассники совершают выбор образовательного трека по модели избегания рисков [Александров, Тенишева, Савельева, 2015]. При этом они исходят из своих представлений о выгодах, издержках и рисках выбранного пути. Те, кто полагает для себя рискован-

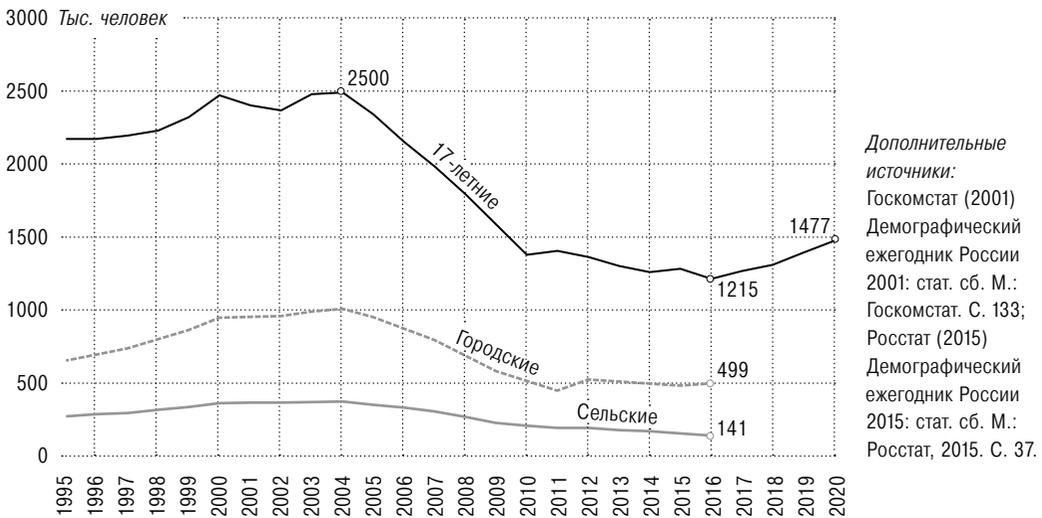
ным путь в высшую школу через окончание одиннадцатилетки и сдачу ЕГЭ, выбирает стратегию не повышения, а непонижения имеющегося семейного статуса — учебу в СПО по программам подготовки специалистов среднего звена. Такой выбор предоставляет дополнительную гарантию на рынке труда в виде диплома о среднем специальном образовании и открывает возможности продолжения образования в высшей школе. Д. Александров с соавторами установили, что путь «в университет через колледж» используют главным образом группы, занимающие промежуточное положение между теми, кто воспроизводит статус профессионального рабочего, и теми, кто воспроизводит статус высококвалифицированного профессионала. По данным Мониторинга экономики образования, в 2001–2014 гг. в среднем 31% выпускников программ СПО-ППССЗ в год окончания колледжа сразу же поступали в вузы [НИУ ВШЭ, 2016. С. 1].

**Среднее общее образование, очная форма обучения**

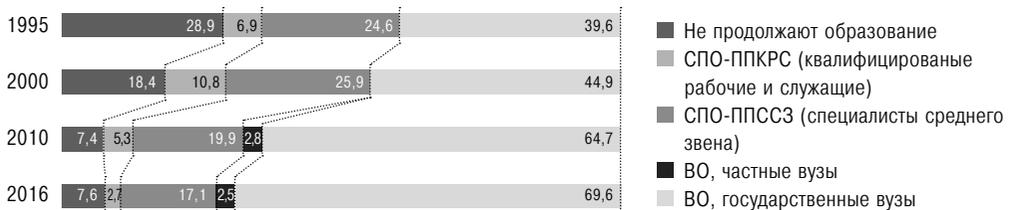
На динамике численности выпускников средней школы очной формы обучения также непреложно сказывается ежегодное изменение численности когорт сверстников. Постепенный подъем численности условной когорты 17-летних (17 лет — модальное значение в распределении учащихся 11-х классов по возрасту) начался с 1986 г. и продолжался вплоть до 2004 г., за это время она возросла с 1,848 млн до 2,5 млн человек (рис. 4). Далее в течение шести лет происходил резкий спад численности до 1,379 млн человек к 2010 г., и на 2016 г. пришелся минимум, 1,215 млн человек, после которого началось медленное возрастание численности 17-летних — потенциальных выпускников средней школы. Уже в 2016 г. численность выпускников городских средних школ впервые после 2004 г. немного превысила соответствующий показатель предыдущего года (в сельской школе данный показатель продолжил снижаться). В ближайшие годы, как свидетельствуют данные кривой численности 17-летних, ожидается увеличение численности выпускников средней школы.

Доля молодежи, оканчивающей 11-й класс школы, по отношению к тем, кто двумя годами ранее завершил учебу в девятилетке, — показатель «добегания» до выпуска из средней школы — на фоне подъема демографической волны росла (с 51,2% в 1995 г. до максимального значения 62,6% в 2002 и 2003 гг.), а при сокращении ежегодной численности сверстников уменьшалась (до 56,1% к 2010 г. и до 51,8% к 2016 г.). На первом этапе, видимо, рост требований к претендентам на рабочие места в отношении общей и профессиональной подготовки стимулировал родителей и их детей увеличивать инвестиции в среднее образование, которое открывает широкий доступ к последующим образовательным карьерам. Впоследствии возросшая популярность среди выпускников 9-го класса учебы в образовательных организациях СПО по программам подготовки специалистов среднего

**Рис. 4. Численность условной возрастной когорты 17-летних и выпускников 11-х классов городских и сельских средних школ**



**Рис. 5. Распределение окончивших среднюю школу по образовательным трекам, %**



звена и начавшийся спад численности соответствующих возрастных когорт, который увеличивает шансы представителей поколения на учебные места в системе профессионального образования, обусловили снижение показателя «добегания» до выпуска из средней школы.

В распределении молодежи после окончания средней школы в течение последних 20 лет произошли существенные изменения (рис. 5). В середине 1990-х годов значительная часть ее выпускников (28,9%) вынуждены были сразу выходить на рынок труда, не получая никакой профессиональной подготовки. В вузы попадали двое из пяти, и еще четверть выпускников поступала в средние специальные учебные заведения (сегодняшнее СПО по программам подготовки специалистов среднего звена), а также 6,9% шли в профессиональные училища (сегодняшнее СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и слу-

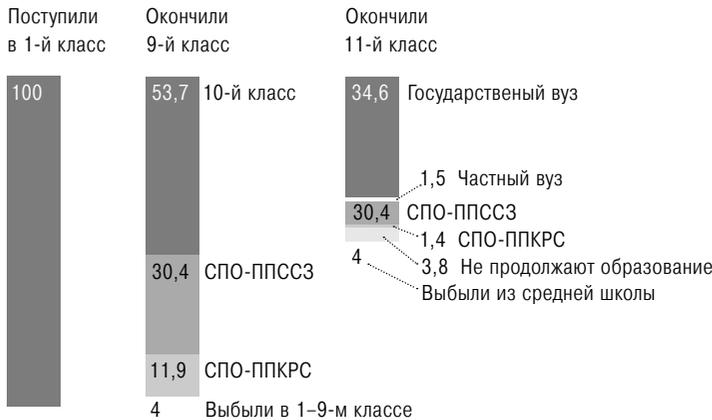
жащих). Далее на фоне постепенного роста численности возрастной когорты и развития систем среднего профессионального и, главным образом, высшего образования охват молодежи различными формами послешкольного образования существенно вырос. К 2000 г. доля молодежи, поступающей в вузы, выросла до 44,9%, также несколько увеличились доли выпускников, идущих в учреждения СПО-ППКРС и СПО-ППССЗ.

Распределение молодежи, оканчивающей средние школы, в первое десятилетие XXI в. происходило в условиях продолжавшегося расширения системы высшего образования и резкого (особенно с 2004 до 2010 г.) снижения численности возрастной когорты. К 2010 г. численность выпускников средних школ приблизилась к численности приема в вузы на очную форму обучения: 756,3 тыс. и 659,6 тыс. человек соответственно. В результате с 2000 до 2010 г. доля выпускников средней школы, поступающих в вузы, увеличилась на 22,6 процентных пункта, с 44,9 до 67,5%. Именно выпускники средней школы дневной формы обучения, окончившие ее в текущем году, составляли большинство среди принятых в государственные вузы на очные отделения (от 79 до 81% на протяжении первого десятилетия XXI в.). Компенсаторно снижалась доля выпускников одиннадцатилетки, поступавших в СПО-ППССЗ (с 25,9% в 2000 г. до 19,9% в 2010 г.) и СПО-ППКРС (с 10,8 до 5,3%) на фоне снижения приема на обучение по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, а с 2004 г. также и по программам подготовки специалистов среднего звена. В целом к началу 2010-х годов большинство выпускников средней школы продолжали образование сразу в год ее окончания.

Существенное сокращение численности потенциальных абитуриентов нашло отражение в организации системы образования: с небольшим опозданием с 2008 г. началось сокращение численности приема в вузы, которое усилилось после 2009 г. Тем не менее тенденции в динамике распределения выпускников одиннадцатилетки, сформировавшиеся в первое десятилетие XXI в., сохранились и в последующие шесть лет. До 2016 г. доля выпускников средней школы, поступающих в вузы, продолжала расти (до 72,5%), а удельный вес выбирающих учебу в СПО продолжал сокращаться — как на программах подготовки специалистов среднего звена (до 17,1%), так и на программах подготовки квалифицированных рабочих и служащих (до 2,7%). Доля выпускников, оказывающихся вне системы послешкольного образования, оставалась в 2010-е годы небольшой (7,6% в 2016 г.).

2016-й — это год минимальной численности условно 17-летних (1,215 млн человек). В этот год в вузы по очной форме обучения были приняты 531,3 тыс. человек, а среднюю школу окончили 619,1 тыс. человек, т. е. соотношение составило 1:1,17 (в 2010 г. оно было 1:1,15). С 2017 г. численность когорты 17-летних начина-

Рис. 6. Распределение по образовательным трекам поколения, пришедшего в 1-й класс общеобразовательной школы в 2005/2006 учебном году, после окончания 9 классов обучения в 2014 г. и после окончания 11 классов обучения в 2016 г., %



ет медленно расти и при сохранении численности приема в вузы по очной форме обучения и сокращении численности приема по заочной (см. ниже) доступность высшей школы для выпускников средних школ может постепенно уменьшаться.

На рис. 6 приведены данные о том, какие образовательные треки выбрало поколение, пришедшее в 1-й класс общеобразовательной школы в 2005/2006 учебном году, спустя 9 лет (после окончания основной школы в 2014 г.) и спустя 11 лет (после окончания средней школы в 2016 г.). Рисунок дает представление о пропорциях, в которых распределяются образовательные треки внутри поколения сверстников. Эти стартовые образовательные позиции будут развиваться в дальнейшем благодаря возможностям, которые предоставляют молодежи разные уровни и формы последующего образования.

До начала 2000-х годов достаточно массовым каналом профессиональной подготовки было начальное профессиональное образование, ныне среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Эта образовательная подсистема претерпела существенные сокращения за последние два десятилетия, поначалу в результате резкого уменьшения государственных инвестиций, а в последние годы еще и за счет уменьшения возрастного контингента (поток абитуриентов здесь существенно сокращается из-за повышения у немногочисленной молодежи шансов на поступление в вузы и колледжи). Численность принятых на уче-

**Среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (СПО-ППКРС)**

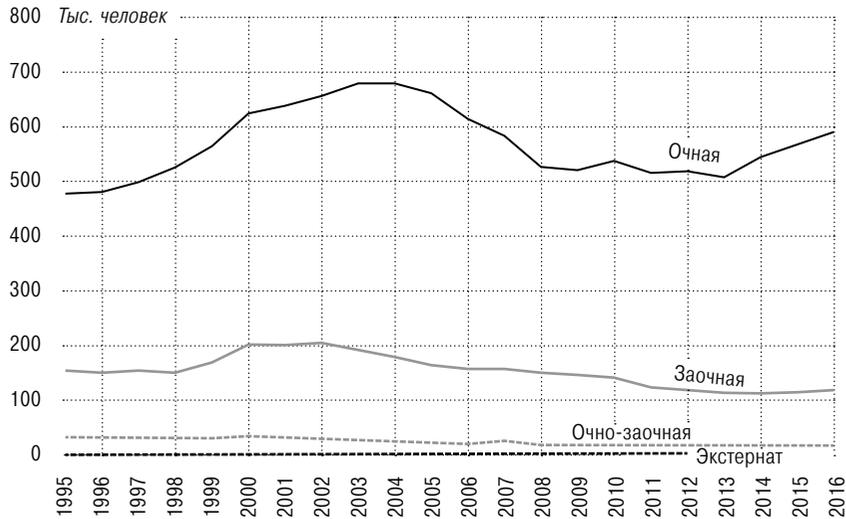
Таблица 1. **Уровень образования принятых в учреждения СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих, %**

	1995	2005	2010	2016
Всего	100	100	100	100
В том числе:				
не имеют основного общего образования	7,7	4,9	6,8	
основное общ. образ. получено в текущем году	61,1	62,8	52,2	59,5
основное общ. образ. получено в предыдущие годы	5,3	8,4	16,8	20,1
среднее общ. образ. получено в текущем году	18,7	18	9,1	7,6
среднее общ. образ. получено в предыдущие годы	7,3	5,8	15,1	11,7
СПО, ВО	—	—	—	1

бу в СПО-ППКРС с годами сокращалась все быстрее: с 1995 по 2003 г. — на 11,3% (с 928 до 823 тыс. человек), в следующие 7 лет, с 2003 по 2010 г., — на 26,0% (с 823 до 609 тыс. человек), далее за 6 лет, с 2010 по 2016 г., — на 63,3% (с 609 до 224 тыс. человек). Всего с 2000 по 2016 г. прием в СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих сократился в 3,8 раза. Отношение численности обучающихся в СПО-ППКРС к численности населения в возрасте 15–17 лет снизилось с 22,5% в 2010 г. до 19,4% в 2013 г. [НИУ ВШЭ, 2014. С. 300].

Потребителями образовательных услуг по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих являются выпускники основной и, достаточно редко, средней школы, которые поступают соответственно на отделения по обучению на базе основного общего и на базе среднего общего образования. Основную часть контингента устойчиво составляли имеющие основное общее образование (66,4% в 1995 г., 69,0% в 2010 г.), сейчас их доля увеличилась — до 79,6% в 2016 г. (табл. 1). Причем среди принятых на отделения на базе основного общего образования доля выпускников девятилетки текущего года немного снизилась (с 61,1% в 1995 г. до 59,5% в 2016 г.), а доля приходящих с основным общим образованием, полученным в предыдущие годы, существенно выросла (с 5,3 до 20,1%), и теперь соотношение между только что окончившими 9 классов школы и теми, кто получил основное общее образование ранее, составляет 3 к 1 среди всех принятых с таким образованием в учреждения СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Доля поступающих на отделения, работающие на базе среднего общего образования, достаточно устойчива: 26,0% в 1995 г. и 27,8% в 2016 г. Здесь также наблюдалось со-

Рис. 7. Прием в СПО по программам подготовки специалистов среднего звена по формам обучения



Дополнительные источники: [НИУ ВШЭ, 2014. С. 320].

крашение среди принятых удельного веса выпускников текущего года (с 18,7 до 7,6%) и небольшое увеличение доли тех, кто получил среднее общее образование в предыдущие годы (с 7,3 до 11,7%). Пока система НПО не была преобразована в СПО-ППКРС, на обучение в профессиональные училища принимали еще и тех, кто не достиг уровня основного общего образования: 7,7% в 1995 г. и 6,8% в 2010 г. Теперь этот очень небольшой поток молодежи имеет возможность получить профессиональную подготовку в системе среднего профессионального образования.

Система среднего профессионального образования, осуществляющая образовательные программы подготовки специалистов среднего звена, пользуется неизменной популярностью у молодежи, особенно из массовых слоев населения. Конкурс при приеме в течение первого десятилетия XXI в. был максимальным в 2003 г. и составил 153 человека на 100 мест, затем стал заметно снижаться — до 131 в 2008 г., а в 2010 г. равнялся в целом 143,1 и среди поступающих на учебные места, финансируемые за счет бюджета, — 162,1 человека. К 2016 г. соответствующие показатели повысились и составляли 198,3 и 215,8 человека на 100 мест. При приеме на отделения, работающие на базе основного общего образования, конкурс на бюджетные места составлял 201,8 человека на 100 мест и 152,7 человека — на места обучающихся по договорам о предоставлении платных услуг; при приеме на отделения на базе среднего общего образования соответствующие показатели были выше и равнялись 278,6 человека на бюджетные и 171,9 — на платные учебные места.

**Среднее профессиональное образование по программам подготовки специалистов среднего звена (СПО-ППССЗ)**

Динамика численности приема в образовательные организации СПО-ППССЗ по формам обучения представлена на рис. 7. При анализе данных будем ориентироваться на параметры ежегодной численности 17-летних, которые приводились ранее, поскольку модальным значением в распределении по возрасту принятых на отделения, работающие на базе основного общего образования, являются 16 лет, а для отделений на базе среднего общего образования — 18 лет. Рост приема на очную форму обучения с 1995 по 2003/2004 учебный год с 477,6 тыс. до 680,1 тыс. человек (на 42,4%) шел интенсивнее, чем увеличивалась численность молодежи 17-летнего возраста (на 14,7%). Далее, с 2004 по 2010 г. на фоне резкого спада численности возрастной когорты (на 44,8%) число принятых также уменьшалось — с 680,1 тыс. до 537,9 тыс. человек (на 20,9%). То есть хронологические колебания численности приема на очную форму обучения в систему СПО-ППССЗ, с одной стороны, испытывали на себе воздействие демографических колебаний, но с другой — свидетельствовали о расширении охвата возрастной когорты профессиональной подготовкой этого уровня. С 2010 по 2016 г. численность 17-летних продолжала уменьшаться, но не так сильно, как в предыдущие годы, — спад на 11,9%. Между тем прием на очные отделения учреждений СПО-ППССЗ, остававшийся почти на одном уровне в 2010–2013 гг., в течение последующих трех лет вырос с 507,2 тыс. до 590,7 тыс. человек (к 2016 г.), т. е. на 16,5%. Таким образом, в 2010-е годы, и особенно в последние три года, охват возрастной когорты этим видом профессионального образования заметно увеличивался.

Прием на заочную форму обучения в учреждения СПО-ППССЗ не зависит так существенно от численности 17-летней молодежи, так как дисперсия в распределении принятых по возрасту здесь гораздо больше, чем на очной форме обучения. Хронологические колебания приема здесь невелики. С 1995 по 2002 г. он увеличился с 154,1 тыс. до 205,3 тыс. человек, достигнув максимума за все рассматриваемое двадцатилетие; далее последовал постепенный спад: до 141,2 тыс. человек в 2010 г. и 118,8 тыс. человек в 2016 г.

Структура приема по формам обучения достаточно стабильна (рис. 8). Небольшие хронологические колебания не меняли основное соотношение — между поступающими на очное и на заочное обучение. В целом за рассматриваемый период доля принимаемых на очную форму обучения постепенно увеличивалась (с 71,9% в 1995 г. до 81,3% в 2016 г.) и соответственно уменьшился удельный вес поступающих на заочную (с 23,2 до 16,3%). Будучи и прежде очень незначительной, доля приема на очно-заочную форму обучения еще более снизилась — с 4,9% в 1995 г. до 2,4% в 2016 г. Рост числа принимаемых на очную форму обучения отражает приоритет, который учащиеся отдают более полно-

Рис. 8. Прием в СПО по программам подготовки специалистов среднего звена по формам обучения, %

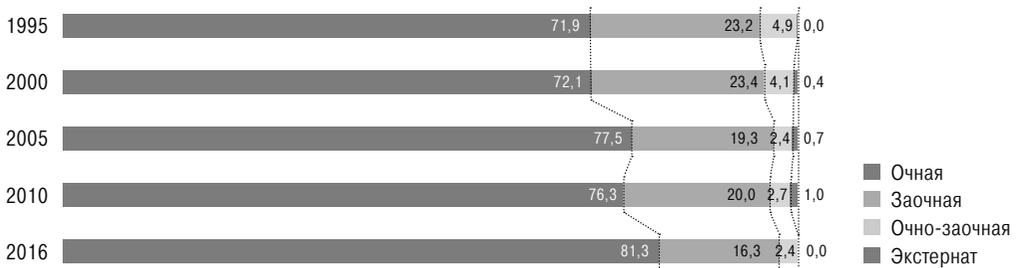
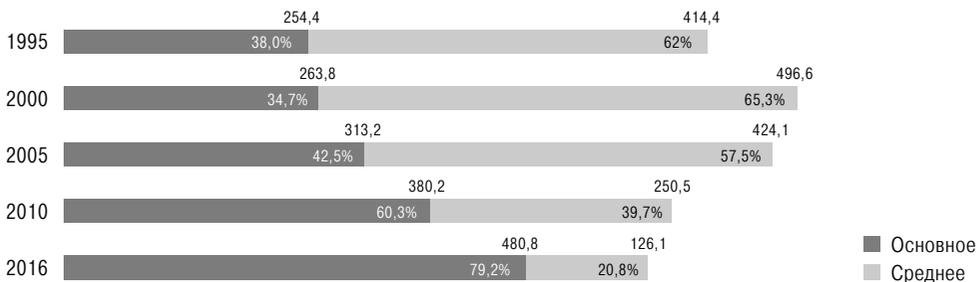


Рис. 9. Численность и доли среди принятых в учреждения СПО-ППССЗ имеющих основное общее и среднее общее образование, тыс. человек, %



ценной подготовке, и отвечает на запросы практики по широкому охвату обучением наиболее молодой части когорты, вступающей в трудовую жизнь.

На протяжении 20 лет основной контингент поступающих — 9/10, а в 2016 г. даже 95% — составляли юноши и девушки, окончившие основную общую и среднюю общую школу. Пропорции между потоками получающих подготовку в отделениях на базе основного общего и в отделениях на базе среднего общего образования характеризуют основные тенденции динамики приема в учреждения СПО-ППССЗ. На рис. 9 приведены данные о численности и долях имеющих основное общее и среднее общее образование среди принятых в учреждения СПО-ППССЗ. Вплоть до 2009 г. большинство приходящих на учебу в СПО-ППССЗ — это лица, поступавшие со средним общим образованием на соответствующие отделения. В 1995 г. окончивших 11 классов среди принятых было 62%, окончивших 9 классов — 38%, в 2000 г. — соответственно 65,3 и 34,7% (это год наибольшего преобладания среди принятых лиц со средним общим образованием). В 2008 г. эти показатели практически сравнялись, и затем стало нарастать преобладание среди принятых лиц с основным общим образо-

Таблица 2. **Уровень образования принятых в учреждения СПО по программам подготовки специалистов среднего звена, %**

	1995	2005	2010	2016
Основное общ. в текущем году по очной форме обучения	35,6	36,1	48,9	52,7
Основное общ. в предыдущие годы во всех общеобразовательных организациях	2,3	2,5	4,6	13,4
Среднее общ. в текущем году по очной форме обучения	33,7	37,8	21,3	14,6
Среднее общ. в предыдущие годы во всех общеобразовательных организациях	20,1	14,5	14,2	14,3
СПО-ППКРС	5,1	7,4	8	3,2
СПО-ППССЗ и ВО	3,1	1,7	2,5	1,8
Всего	100	100	100	100

ванием, которые в 2010 г. составили 60,3%, в 2016 г. — 79,2% от суммы поступивших с основным и средним общим образованием. За два десятилетия получение подготовки специалиста среднего звена из преимущественного выбора выпускников средней школы превратилось в таковой для выпускников девятилетки. Такая динамика согласуется с теми изменениями, которые были показаны выше: с падением удельного веса переходящих на учебу в 10-е классы среди оканчивающих основную, особенно сельскую, школу (см. рис. 2) и увеличением доли поступающих в учреждения СПО-ППССЗ после ее окончания (см. рис. 3).

В табл. 2 приведены данные, более детально характеризующие образовательный уровень принятых за последние два десятилетия в образовательные организации СПО по программам подготовки специалистов среднего звена. За это время среди молодежи, приходящей на учебу в отделения на базе основного общего образования, удельный вес выпускников девятилетки текущего года вырос на 17,1 процентного пункта (с 35,6% в 1995 г. до 52,7% в 2016 г.), а получивших основное общее образование ранее — на 11,1 процентного пункта (с 2,3 до 13,4%). Напротив, среди принятых на отделения, осуществляющие обучение на базе среднего общего образования, доля выпускников средней школы очной формы обучения текущего года стала меньше на 19,1 процентного пункта (с 33,7 до 14,6%), а доля получивших среднее образование ранее снизилась на 5,8 процентного пункта (с 20,1 до 14,3%). Таким образом, доля приходящих с основным общим образованием росла более интенсивно за счет увеличения числа поступающих сразу после школы (окончивших 9 классов), и доля принятых со средним общим образованием уменьшалась более быстрыми темпами также среди выпускников текущего года (после завершения очного обучения

в 11-м классе). Совместно с вышеприведенными данными (см. рис. 3, 5) описанные тенденции свидетельствуют о том, что СПО по программам подготовки специалистов среднего звена все более становится сферой притяжения девятиклассников сразу по окончании очного обучения в основной школе и все меньше привлекает выпускников одиннадцатилетки текущего года. Причем сегодня практически все принятые в образовательные организации СПО-ППССЗ выпускники 9-го класса текущего года (в 2016 г. 98,5%) получают соответствующую подготовку по очной форме обучения.

Среди поступающих сегодня со средним общим образованием в учреждения СПО по программам подготовки специалистов среднего звена (28,9% приема в 2016 г.) половину составляют выпускники одиннадцатилетки текущего года и половину — те, кто получил такое же образование ранее. Среди выпускников текущего года 82,2% поступили на очную форму обучения, а среди окончивших школу ранее большинство, 71,4%, получают подготовку на заочных отделениях. Таким образом, программы подготовки специалистов среднего звена утрачивают свою популярность у молодежи, только что окончившей среднюю школу; однако тех, кто выходит на рынок труда только с наличным средним общим образованием, потребность в обретении профессиональной квалификации подвигает обратиться к обучению в системе СПО-ППССЗ, и чаще всего без отрыва от производства. Кроме того, на обучение по образовательным программам подготовки специалистов среднего звена поступает очень небольшая доля молодежи, имеющей диплом об окончании СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (3,2% в 2016 г.), а также тех, кто окончил вуз или отличную от нынешней образовательную организацию СПО-ППССЗ (1,8% в 2016 г.).

Два фактора — рост популярности у определенных групп молодежи обучения в системе СПО-ППССЗ и снижение численности возрастной когорты — определили рост в течение последнего десятилетия охвата молодежи обучением по программам подготовки специалистов среднего звена: доля студентов учреждений СПО-ППССЗ в составе населения в возрасте 15–19 лет увеличилась с 21,9% в 2005 г. до 25,8% в 2010 г. и 28,5% в 2013 г. [НИУ ВШЭ, 2014. С. 31]. Для 2016 г. расчетный показатель относительно родившихся 15–19 лет назад составил 29,2%<sup>5</sup>.

Наиболее привлекательным вариантом продолжения образования для молодежи, особенно для выпускников средних школ очной формы обучения, являются высшие учебные заведения. Кон-

**Высшее образование**

<sup>5</sup> Демографический ежегодник России 2015: стат. сб. М.: Росстат, 2015. С. 37.

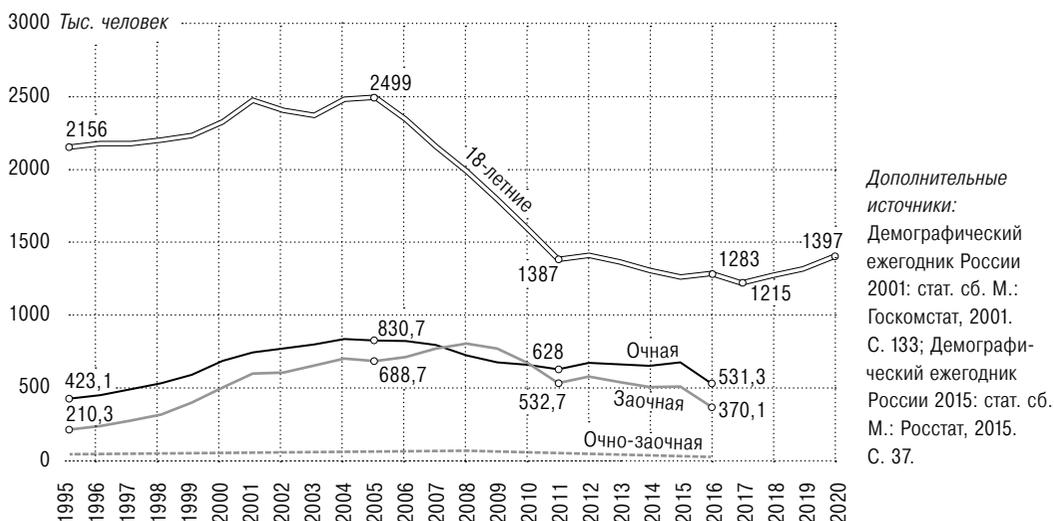
Таблица 3. **Конкурс при приеме в вузы в 2016 г.**, количество заявлений на одно место

Форма обучения	Государственные, муниципальные вузы	Частные вузы
Очная	6,77	2,76
Очно-заочная	3,13	1,69
Заочная	2,23	1,26
Всего	5,09	1,56
Итого	4,67	

курс на вступительных экзаменах в государственные вузы в 1995–2000 гг. сохранялся примерно на уровне 1,9 человека на место, к 2006–2008 гг. он поднялся до 2,05–2,07 человека на место и далее в связи с резким спадом численности возрастной когорты уменьшился в 2010 г. до 1,3. При этом конкурс на очные отделения всегда был выше и только с 1995 по 2000 г. увеличился с 2,1 до 2,9 человека на место, а далее резко снизился — до 1,11 в 2010 г. У нас нет возможности сравнить динамику прошлых лет с актуальными показателями, так как изменились правила поступления и теперь абитуриенты имеют возможность подавать заявление о приеме сразу в несколько вузов. Поэтому охарактеризуем конкурсную ситуацию при поступлении в высшую школу в 2016 г. в сравнении разных типов вузов и форм обучения (табл. 3).

Общий показатель конкурса во все вузы страны — 4,7 заявления на место. При этом данный показатель намного выше при поступлении в государственные учебные заведения по сравнению с частными: соответственно 5,1 и 1,6 заявления на место. Это различие оказывается еще большим, если сравнивать наиболее массовые для того и другого типа вузов контингенты поступающих. В государственных вузах 62,6% приема (и 55,2% от общего приема по всем вузам) приходится на очную форму обучения, где конкурс составляет 6,8 заявления на место (в том числе 9,1 заявления на бюджетное место), а в частных вузах 78,4% принятых (что соответствует 9,3% приема во всем вузам) идут учиться на заочные отделения, и среди них конкурс был 1,3 заявления на место, т. е. доступ к такой подготовке является практически свободным. Невысок также конкурс при поступлении на заочную форму обучения в государственные вузы — 2,2 заявления на место, при том что подобным образом начинает получать высшую профессиональную подготовку значительная часть молодежи — 30,8% от общего приема по всем вузам. То есть сегодня около 40% принимаемых на учебу в высшую школу проходят довольно слабый конкурсный отбор.

Рис. 10. Прием в высшие учебные заведения по формам обучения



На российском рынке труда востребованы работники с высшим образованием, соответственно растет запрос на такое образование со стороны молодежи. В течение 1995–2005 гг. прием в вузы рос стремительно — с 681 тыс. до 1640,5 тыс. человек. В этот период прием в вузы увеличивался на фоне растущей численности возрастной когорты: рост числа условно 18-летних (18 лет — модальное значение в распределении по возрасту принимаемых в вузы) составил 116%, а числа принятых — 241% (рис. 10). Далее с 2005 по 2011 г. происходил резкий спад численности 18-летних — на 44,9%. Если показатели приема на очные отделения вузов отреагировали на демографические изменения постепенным падением, то на заочные отделения вплоть до 2008 г. продолжали поступать все увеличивающиеся контингенты молодежи. В результате в 2007 г. общее число принятых в высшую школу достигло максимума за весь рассматриваемый период — 1681,6 тыс. человек.

В целом за 2005–2011 гг. численность принятых во все вузы снизилась на 26,4%. Таким образом, в период возрастания численности условно 18-летних темпы роста приема в вузы превышали темпы увеличения возрастной когорты, а в годы спада их численности контингенты принятых уменьшались слабее, чем число сверстников. Охват молодежи высшим образованием за рассматриваемый период значительно вырос. Отношение численности студентов к численности населения в возрасте 17–25 лет увеличилось с 23 до 32,3% за 2000–2005 гг., далее на фоне спада численности возрастной когорты соответствующе-

Таблица 4. Прием в высшие учебные заведения по формам обучения, %

	Всего	Формы обучения			
		Очная	Заочная	Очно-заочная	Экстернат
1995	100	62,1	30,9	6,5	0,4
2000	100	53,2	38,9	6,3	1,5
2005	100	50,1	42,0	5,2	2,1
2009	100	43,9	50,1	3,8	2,2
2010	100	47,1	48,0	3,7	1,1
2015	100	55,3	41,7	3,0	
2016	100	57,5	40,1	2,4	

щий показатель повысился до 35,4% в 2010 г. и до 33,7% в 2013 г. [НИУ ВШЭ, 2014. С. 356].

После 2011 г. численность условно 18-летних снижалась уже очень незначительно — на 11,8% к 2017 г., когда отмечен минимум, после которого численность возрастной когорты стала нарастать. Прием на очные отделения вузов стабилизировался (673,4 тыс. человек в 2012 г. и 674,3 тыс. человек в 2016 г.), а на заочных отделениях прием постепенно сокращался — на 22,6% за тот же период. Это различие вполне понятно: до заочных отделений только в этот период начали «добегать» малочисленные возрастные когорты, ведь распределение по возрасту здесь гораздо более дисперсно, чем на очных отделениях. 72,0% принимаемых на заочные отделения составляют лица в возрасте 18–26 лет, в то время как возраст 73,1% принятых на очные отделения — до 18 лет включительно.

Для оценки изменений в охвате молодежи приемом в высшую школу за весь рассматриваемый период рассчитаем отношение численности принятых на очные отделения вузов к числу условно 18-летних (именно здесь выпускники средней школы текущего года составляют порядка 80% принятых). Такой показатель отнюдь не равносильно приводившемуся выше более точному — отношению численности студентов к численности населения в возрасте 17–25 лет. Он может использоваться только как косвенный оценочный показатель динамики. Этот индикатор равнялся 19,6% в 1995 г., возрос до 35,4% к 2005 г., достиг 45,6% в 2011 г. и 52,6% в 2016 г.

В рассматриваемое двадцатилетие в структуре приема студентов в вузы по формам обучения происходили существенные изменения (табл. 4). С середины 1990-х годов вплоть до 2009 г. прием на очные отделения неуклонно уменьшался: с 62,1%

Рис. 11. **Уровень образования принятых в вузы на очную форму обучения, %**

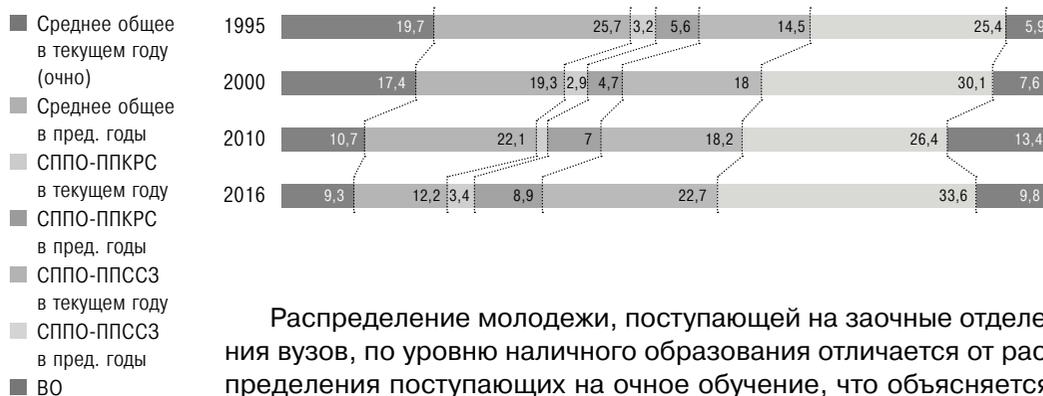


в 1995 г. до 43,9% в 2009 г.— это год минимальной доли принятых на очную и максимальной доли принятых на заочную форму обучения (50,1%). Со следующего года тенденция сменилась на обратную и сохраняется до настоящего времени: растет доля приема на очные отделения и уменьшается — на заочные. В 2016 г. соответствующие показатели равнялись 57,5 и 40,1%. Процент поступающих на очно-заочную форму обучения всегда был очень мал, а ныне совсем незначителен (2,4% в 2016 г.). Вечернее обучение, игравшее заметную роль в высшем образовании молодежи в советское время, сегодня ее утратило, так как широкое распространение получили подработки и даже профессиональная работа студентов очных отделений.

Контингенты выбирающих очную и заочную формы обучения существенно различаются по уровню образования на момент поступления. Распределение поступающих на очную форму обучения в вузы по уровню имеющегося образования на протяжении последних 20 лет остается неизменным: почти девять из десяти имеют среднее общее образование, полученное очно (рис. 11). Среди поступивших на очные отделения в вузы устойчиво преобладают те, кто только что окончил среднюю школу.

Соотношение долей выпускников текущего года и выпускников предыдущих лет среди поступивших в вузы было самым полярным в условиях самого низкого конкурса — в 2010–2011 гг. (81,2% к 9,0%). В 2016 г. оно составило 76,9% к 12,2%. Принятых в вузы на очную форму обучения с иными уровнями стартового образования очень немного, в частности, выпускников учреждений СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих было 2,7% в 1995 г. и 1,5% в 2016 г. В этот период отмечен небольшой рост доли принятых после окончания учреждений СПО-ППССЗ: 2,2% в 1995 г. и 9,0% в 2016 г. Таким образом, конкуренцию за места на очных отделениях вузов преимущественно выигрывают те, кто в текущем году окончил средние школы очной формы обучения.

Рис. 12. **Уровень образования принятых в вузы на заочную форму обучения, %**



Распределение молодежи, поступающей на заочные отделения вузов, по уровню наличного образования отличается от распределения поступающих на очное обучение, что объясняется возрастным составом данной выборки (рис. 12). За рассматриваемый период характер этого распределения существенно изменился. Двадцать лет назад 45,4% поступивших в вузы на заочное обучение составляли выпускники средней школы, главным образом предыдущих лет (25,7%) — те, кто не смог (или не пытался) в год окончания школы поступить в вуз. 48,7% окончили до поступления в вуз учреждения СПО-ППКРС и СПО-ППССЗ. Выпускников вузов среди принятых было совсем немного — 5,9%.

В течение первых двух десятилетий XXI в. заочная форма обучения в вузах постепенно теряет популярность у выпускников средней школы, их доля в числе принятых сокращается с 36,7% в 2000 г. до 21,5% в 2016 г. Немного растёт доля тех, кто приходит с дипломом СПО по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих — с 7,6% в 2000 г. до 12,3% в 2016 г. А вот получивших подготовку в качестве специалистов среднего звена в приеме на заочные отделения вузов становится все больше: 48,1% в 2000 г. и 56,3% в 2016 г. Поступление в высшую школу через предварительную подготовку в СПО-ППССЗ стало сегодня альтернативным путем к высшему образованию [Александров, Тенишева, Савельева, 2015]. Доля пришедших на заочные отделения вузов сразу после получения такой подготовки сегодня весьма существенна: 22,7% приема в 2016 г. Положение специалиста среднего звена на рынке труда уступает в экономическом отношении статусу работника с дипломом вуза и одновременно открывает возможности профессионального роста при обращении к высшему образованию без отрыва от производства. Работники, получившие подготовку в системе СПО-ППССЗ в предыдущие годы, также массово обращаются к заочному обучению в вузах (33,6% приема в 2016 г.). Итак, сегодня заочная форма обучения в вузах становится прежде всего стратегией лиц, окончивших образовательные организации СПО-ППССЗ, и чаще тех, кто уже занят на рынке труда.

В наши дни все больше распространяется практика получения второго высшего образования. Его по закону можно получать только путем неочного обучения; доля поступающих на заочные отделения вузов с имеющимся высшим образованием составляла 7,6% в 2000 г. и 9,8% в 2016 г.

Столь существенное распространение высшего образования в рассматриваемый период во многом обусловлено появлением и значительным расширением сферы платных образовательных услуг — как в негосударственных/частных вузах, так и по договорам об оказании платных услуг в государственных и муниципальных образовательных организациях. Прием в негосударственные вузы вырос с 47,2 тыс. человек в 1993 г. до 297,6 тыс. в 2007 г., далее он постепенно снижался до 109,3 тыс. человек в 2016 г. Доля студентов, поступивших в негосударственные вузы, в общей численности приема в вузы росла с 8,0% в 1993 г. до 17,2% в 2008 г., особенно быстро среди принятых на их заочные отделения (с 10,0 до 25,6%), и далее под воздействием демографического фактора начала снижаться. В 2016 г. поступившие в негосударственные вузы составили 11,8% общего приема и 23,1% принятых на заочное обучение.

Прием на платные учебные места в государственных вузах составлял в 2000 г. свыше 40% общего числа принятых, к 2013 г. этот показатель повысился до 53,4%, а к 2016 г. несколько снизился — до 52,2%. При этом поступающие по договорам об оказании платных услуг на очных отделениях составляют 39,3% (по программам бакалавриата — 37,5%, специалитета — 45,4%). На заочных отделениях доля поступающих на платной основе гораздо выше — 74,6% (одинаково по программам бакалавриата и специалитета).

Итак, каков же итог движения поколений молодежи от уровня к уровню в системе образования? Обратимся к материалам Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ)<sup>6</sup>. На рис. 13 представлено распределение по уровню наличного по диплому образования возрастной группы 20–24-летних в 1995, 2005 и 2015 гг. Необходимо учесть, что в этом возрасте значительная часть молодежи еще продолжает обучение, главным образом те, кто учится в вузах и отчасти в учреждениях СПО-ППССЗ. Кривые распределения в виде волны с течением времени смещаются слева направо, свидетельствуя о нарастании среди молодежи данной возрастной группы доли лиц с образованием более высокого уровня. Двадцать лет назад почти половина данной возрастной

**Уровень  
образования  
молодежи**

<sup>6</sup> Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ. <http://www.hse.ru/rims/spss>

Рис. 13. **Уровень образования молодежи в возрасте 20–24 лет, данные РМЭЗ, %**

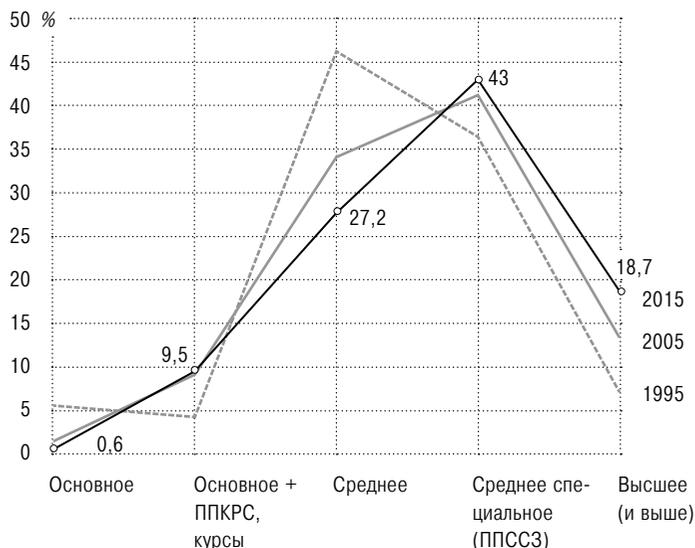
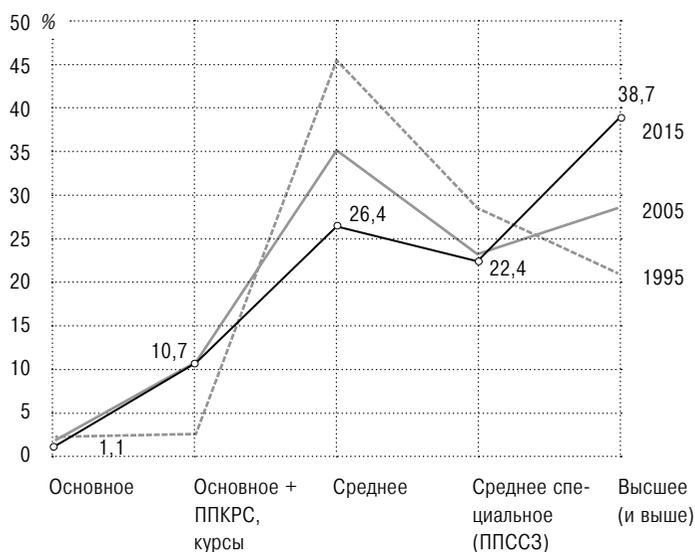


Рис. 14. **Уровень образования молодежи в возрасте 25–29 лет, данные РМЭЗ, %**



группы (46,2%) оставалась на уровне среднего общего образования, а уже успевших получить диплом в учреждениях СПО по программам подготовки специалистов среднего звена было меньше — 36,4%, каждый десятый имел только основное общее образование, дипломы вузов уже получили 7,1%. Сегодня

соотношение между имеющими среднее общее образование и лицами с законченной подготовкой в системе СПО-ППССЗ стало обратным: 27,7% к 43,0%. Наряду с уже приведенными выше данными эта динамика свидетельствует о том, что система СПО-ППССЗ играет в настоящее время роль посредника в мобильности между образовательными треками для довольно значительной части молодежи. Получивших к этому возрасту высшее образование стало в 2,6 раза больше, чем 20 лет назад (18,7%); доля имеющих основное общее образование осталась прежней, но теперь подавляющее большинство из них прошли еще и профессиональное обучение.

В возрастной группе 25–29 лет, аналогичные данные для которой представлены на рис. 14, преобладающая часть молодежи уже завершила получение формального образования. Здесь распределение по уровням образования дает гораздо более точную картину образовательных достижений молодого поколения, чем данные для 20–24-летних. В динамике лет кривая распределений также движется на графике слева направо, однако сегодня эта кривая выглядит уже как полуволна — ее гребень переместился со срединных показателей (уровня среднего общего образования) на самые высокие (уровень высшего образования).

Сегодняшнее поколение 25–29-летних существенно превосходит по уровню образования своих сверстников двадцатилетней давности. Самым распространенным уровнем образования в 1995 г. было среднее общее (45,5% молодежи), а сегодня — высшее (38,7%). Причем чем крупнее размер поселения, тем выше доля имеющих высшее образование в рассматриваемой возрастной группе: 49,6% в областных городах, 34,0% во всех других городах и 22,4% в селах. К 2015 г. лиц, имеющих только среднее общее образование, осталось чуть более четверти; более десятой части составляют те, у кого только основное общее образование (соединенное преимущественно с профессиональным обучением), и 22,4% приходится на обладателей дипломов системы СПО-ППССЗ. Как видим, среди 25–29-летних почти вдвое меньше доля имеющих подготовку специалистов среднего звена, чем среди 20–24-летних.

Разумеется, это два разных поколения и приведенные данные свидетельствуют только о тенденции к существенному снижению в указанный возрастной интервал доли обладателей дипломов специалистов среднего звена. Тем не менее они весьма показательны. Эти данные фиксируют результаты увеличения в хронологии лет использования обучения в системе СПО по программам подготовки специалистов среднего звена как канала дальнейшего перехода в систему высшего образования, а также практики обучения на заочных отделениях вузов специалистов среднего звена.

**Заключение  
и пострефлексия**

Образовательные треки молодежи последних двух десятилетий и мобильность между ними свидетельствуют об устойчивой экспансии образовательных систем в России. Спрос на высшее образование у нас в стране особенно активно рос до середины «нулевых» годов на фоне существенного увеличения численности молодежи. Далее вслед за резким сокращением численности возрастных когорт, вступающих в самостоятельную жизнь, начали падать абсолютные показатели приема в системах среднего профессионального и высшего образования. Между тем в результате очень существенного уменьшения численности сверстников относительные индексы доступа в высшую школу остаются пока весьма высокими. Этому способствуют институциональные особенности российской системы образования, позволяющие не только осуществлять академический трек — поступать в вуз после окончания средней школы, но и благодаря мобильности между образовательными треками получать доступ в высшую школу после обучения в системе СПО. В частности, большое распространение в последнее десятилетие получил трек «окончание 9 классов — колледж — университет», при этом подготовку в СПО-ППССЗ получают очно, а высшее образование — или путем перевода из колледжа в вуз (поступления в вуз) на очное отделение, или, по большей части, по заочной форме обучения. Этот трек служит альтернативным, безопасным каналом социальной мобильности для социальных групп с ограниченными, по сравнению с избирающими академический трек, ресурсами. Своей популярностью он обязан сочетанию сниженных рисков (поступление без сдачи ЕГЭ) и выгод на рынке труда, которые состоят в более раннем выходе на рынок и гарантии обретения статуса специалиста среднего звена. В результате сегодня около 40% молодежи к 30 годам имеют диплом о высшем образовании.

Широкое распространение высшего образования, с одной стороны, позволяет удовлетворять потребности экономики и общества в высококвалифицированных профессионалах, но с другой — оборачивается определенной девальвацией дипломов вузов на рынке труда. По данным РМЭЗ, в 2015 г. в группе занятых в возрасте 30–39 лет среди работающих на должностях специалистов среднего звена 61,6% имели высшее образование, 29,9% — среднее специальное, 6,8% — среднее общее, остальные — более низкий уровень образования. Среди занимающих позицию «служащие офисные и по обслуживанию клиентов» 32,7% имели высшее образование, 25,0% — среднее специальное, 30,8% — среднее общее образование. Лица с высшим образованием составляли 25,7% работников сферы торговли, 13,4% квалифицированных рабочих, занятых ручным трудом, и 15,8% квалифицированных рабочих, использующих машины и механизмы. Мы оставляем за рамками рассмотрения вопрос о том,

насколько использование специалистов высшей квалификации на данных рабочих местах оправдано технологическими запросами производства. С другой стороны, очевидно, что определенная часть работников с высшим образованием не нашла на рынке труда позиций, соответствующих имеющемуся у них согласно диплому уровню квалификации, и для них субъективно диплом оказался девальвированным.

Полученные дипломы о высшем образовании остаются без применения вследствие неоптимального взаимодействия в новых условиях запросов рынка труда, потребительского спроса на образование и ответа со стороны рынка образовательных услуг. На современном российском рынке труда растет востребованность знаний, высокой квалификации, а прежде всего — умения и привычки учиться новому, способности приобретать новые трудовые умения и приемы работы. Резкое расширение сферы сервиса в широком смысле потребовало большого числа работников, обладающих социальными и общекультурными компетенциями, навыками общения с клиентами. В условиях конкуренции эти рабочие места заняли в основном люди, подготовленные в системе высшего образования. Диплом вуза превратился в сигнал о наличии необходимых компетенций и должного уровня социализации. Как свидетельствуют результаты исследования, проведенного ВЦИОМом в 2003 г., примерно на половине предприятий и организаций, использовавших труд молодежи с высшим образованием, находили применение не столько их специальные знания, сколько социальные компетенции, полученные одновременно и наряду с этим образованием. Спрос на эти компетенции предъявляли именно те работодатели, которые обслуживают сформировавшуюся в обществе потребность в переводе социальной коммуникации на новый уровень, соответствующий требованиям постиндустриального урбанизированного общества [Левинсон, 2005. С. 119–120].

Сформировавшийся запрос на знания, общекультурные компетенции и коммуникативные навыки, а также сигнал рынка труда о повышении экономической отдачи («прибавке» к зарплате) от наличия вузовского диплома [Гимпельсон, Капелюшников, 2011. С. 78] стимулировали спрос со стороны молодежи на высшее образование, который и породил массовое высшее образование, обеспеченное в значительной части коммерческими структурами. Его создание сопровождалось появлением сектора образовательных услуг низкого качества, а иногда и псевдообразования. Поскольку коммерческие структуры ориентированы не столько на потребности рынка труда, сколько на спрос основных потребителей данной услуги — на высшее образование как таковое или на определенные специальности, воспринимаемые потребителем как искомые, — контингенты подготовленных кадров оказались диспропорциональными с точки зрения реаль-

ного спроса рынка труда как по численности, так и в отношении набора специальностей. Эти диспропорции внесли свой вклад в девальвацию дипломов о высшем образовании.

Наряду с увеличившимся спросом на работников с высшим образованием сегодня на рынке труда остается высоким спрос на квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. По данным общероссийского опроса работодателей (в рамках Мониторинга экономики образования), использующих труд работников массовых профессий и специальностей, в 2014–2015 гг. 29% опрошенных предприятий нанимали выпускников программ подготовки специалистов среднего звена и 31% предоставили работу выпускникам программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Для сравнения: треть предприятий трудоустроили недавних выпускников программ высшего образования [Бондаренко, 2017. С. 18]. Подготовка в системе СПО-ППССЗ используется определенной частью молодежи как обходной путь в вуз. В результате большая часть функционирования системы СПО (главным образом по программам подготовки специалистов среднего звена) не служит выполнению ее основного назначения — снабжать экономику и общество специалистами именно такого рода.

Существенным фактором перемещения с рабочих мест специалистов среднего звена на таковые специалистов высокой квалификации является более высокая оплата труда [Гимпельсон, Капелюшников, 2007. С. 368–370]. Но не только. В условиях современного динамичного рынка труда работа не по специальности по окончании как вуза, так и образовательных организаций СПО-ППССЗ стала массовой практикой. Конверсия подготовки по специальности и по уровню квалификации, полученным в ходе первоначального профессионального образования, становится актуальной практической задачей для многочисленных групп молодежи. Как показало лонгитюдное (в течение 10 лет) исследование образовательно-профессиональных траекторий молодежи Новосибирской области, характер конверсии профессиональной подготовки на разных уровнях квалификации различается. Трудоустраиваясь не по специальности, выпускники вузов обычно занимают рабочие места, соответствующие уровню квалификации специалиста с высшим образованием. Молодые люди со средним специальным образованием, не сумевшие получить работу по специальности, существенно реже трудоустраиваются на рабочие места, требующие квалификации работника/исполнителя среднего уровня, часть из них теряет в социальном статусе и даже деквалифицируется (занимается малоквалифицированным ручным трудом). Таким образом, подготовка в вузе наделяет получивших ее культурным капиталом, который на рынке труда при необходимости смены специальности, как правило, обменивается на занятие, эквивалентное по уровню квалифика-

ции высшему образованию. Подготовка в системе СПО-ППССЗ не формирует обособленного от технологической составляющей специализации блока универсальных компетенций, оцениваемых рынком как квалификация работника среднего звена [Чередниченко, 2016. С. 305–310].

Таким образом, образовательные треки, которые осуществляет молодежь, продвигаясь от уровня к уровню в системе образования, и возможности мобильности внутри этой системы определяются сложной взаимосвязью множества факторов. В их числе структура и институционализация системы образования, образовательные потребности и избирательность молодежи. Эти факторы непрерывно изменяются и во многом зависят от потребностей экономики и общества в кадрах определенных квалификаций и профессий и актуальных запросов дальнейшего технологического и социального развития. Разрешение противоречий, которые неизбежно возникают между системой образования и рынком труда, предполагает трансформацию обеих сторон. Так, девальвация дипломов о высшем образовании, наличие в системе образования сектора вузов низкого качества не могут быть преодолены, пока рынок труда лишь в одной своей части требует именно высококвалифицированных специалистов, а другая его часть, главным образом сервисные структуры, малые и средние предприятия, вполне удовлетворены сигнальной функцией диплома — получением прошедшими вузовское обучение социальных и культурных компетенций. Такое положение дел изменится только тогда, когда производство и сервис предъявят реальный запрос на качество подготовки молодых кадров, когда развитие экономики в большей части ее структурных элементов будет реально ориентировано на интенсификацию, модернизацию и инновации. С другой стороны, система среднего профессионального образования (программы подготовки специалистов среднего звена) будет продолжать работать отчасти образовательным посредником, пока не модернизирует существенно содержание подготовки, пока не начнет давать не только специализацию, но и универсальные компетенции работника среднего уровня квалификации. Перед системой образования сегодня стоит задача осуществить такие трансформации, которые позволят формировать человеческий капитал, включающий не только знания, навыки, специализации, но и более широкие компетенции, а также активность и способность к трансформирующему действию.

1. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.

## Литература

2. Бондаренко Н. В. (2017) Анализ взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей, использующих труд работников массовых профессий и специальностей. Информационный бюллетень. Мониторинг экономики образования. № 6 (105). М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (ред.) (2007) Заработная плата в России. Эволюция и дифференциация. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ.
4. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. (ред.) (2011) Российский работник: образование, профессия, квалификация. М.: Изд. дом ВШЭ.
5. Левинсон А. Г. (2005) Высшее образование как ресурс и как норма // С. В. Шишкин (ред.) Социальная дифференциация высшего образования. М.: Поматур. С. 99–120.
6. НИУ ВШЭ (2014) Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сб. М.: Изд. дом ВШЭ.
7. НИУ ВШЭ (2016) Среднее профессиональное образование: состояние и вызовы. Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. Вып. № 26.
8. Чередниченко Г. А. (2016) Российская молодежь: от образования к труду (на материалах социологических исследований образовательных и профессиональных траекторий). СПб.: Изд-во РХГА.

## Russian Youth in the Education System: From Stage to Stage

**Galina Cherednichenko**

Author

Doctor of Sciences (Sociology), Leading Researcher, Center of Theoretical and Applied Sociology of Russian Academy of Sciences. Address: 24/35 Krzhizhanskogo St., 117218 Moscow, Russian Federation. E-mail: galcher50@mail.ru

Official statistics from 1995–2016 are used to describe the dynamics of youth obtaining each subsequent level of education, from middle school to college. The following chronological changes are analyzed with regard to the size of different age cohorts: changes in the number of middle and high school graduates (full-time programs) and their distribution among further educational trajectories; changes in the number of entrants to secondary vocational education, separately for skilled and mid-ranking worker programs, and their distribution between the modes of study as well as among the levels of competencies at the admission stage; changes in the number of entrants to full- and part-time higher education programs and their levels of competencies separately for each of the two modes of study. The Russian Longitudinal Monitoring Survey data is used to analyze the changes of 1995, 2005 and 2015 in the dynamics of the distribution of youth cohorts (ages 20–24 and 25–29) among the levels of education obtained. Academic achievement and mobility between educational trajectories are also discussed.

Abstract

youth, educational trajectories, middle school education, high school education, secondary vocational education, higher education.

Keywords

Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelnyy put "v universitet cherez kolledzh" [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.

References

Bondarenko N. (2017) Analiz vzaimodeystviya sistemy srednego professionalnogo obrazovaniya i rabotodateley, ispolzuyushchikh trud rabotnikov massovykh professiy i spetsialnostey. Informatsionnyi byulleten [Analyzing the Interaction between the Secondary Vocational Education System and Employers Who Provide Jobs in the Most Common Professions and Majors. Information Bulletin]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*, no 6 (105), Moscow: HSE.

Cherednichenko G. (2016) Rossiyskaya molodezh: ot obrazovaniya k trudu (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniy obrazovatelnykh i professionalnykh traektoriy) [Russian Youth: From Education to Work (Based on Sociological Studies on Trajectories in Education and Careers)], St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy.

Gimpelson V., Kapelyushnikov R. (eds) (2007) *Zarabotnaya plata v Rossii. Evolyutsiya i differentsiatsiya* [Salaries in Russia. Evolution and Differentiation]. Moscow: HSE.

Gimpelson V., Kapelyushnikov R. (eds) (2011) *Rossiyskiy rabotnik: obrazovanie, professiya, kvalifikatsiya* [Russian Employees: Education, Professions and Competencies]. Moscow: HSE.

Levinson A. (2005) Vysshee obrazovanie kak resurs i kak norma [Higher Education as a Resource and as a Standard Requirement]. *Sotsialnaya differentsiatsiya vysshego obrazovaniya* [Social Differentiation in Higher Education] (ed. S. Shishkin), Moscow: Pomatur, pp. 99–120.

National Research University Higher School of Economics (2014) *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2014 (Statisticheskiy sbornik)* [Education in Russian Federation: 2014 (Data Book)]. Moscow: HSE.

National Research University Higher School of Economics (2016) Srednee professionalnoe obrazovanie: sostoyanie i vyzovy [Secondary Vocational Education: Status and Challenges]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya*, no 26.

# Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер

**Д. А. Александров, В. А. Иванюшина,  
Д. Л. Симановский**

---

## **Александров**

### **Даниил Александрович**

кандидат биологических наук, заведующий научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: dal-exandrov@hse.ru

## **Иванюшина**

### **Валерия Александровна**

кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научно-учебной лаборатории «Социология образования и науки» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: ivaniushina@hse.ru

## **Симановский**

### **Дмитрий Леонидович**

аспирант Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: simanogi@gmail.com

Адрес: 190008, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, 16.

**Аннотация.** Под цифровым барьером первого уровня понимается различие в доступе к интернету у разных групп населения, цифровой барьер второго уровня — это различия в практиках использования интернета. Эмпирической базой исследования являются опросы школьников, выполненные в 2014–2016 гг. в Санкт-Петербурге (94 школы, 3739 учеников 10-х и 11-х классов) и в Калужской

области (249 школ, 27 904 ученика 6–9-х классов). Показано, что в мегаполисе цифровой барьер первого уровня отсутствует. В Калужской области различия в доступе к интернету обусловлены типом населенного пункта (город или село), составом семьи (полные или неполные семьи) и образованием родителей школьника (наличие или отсутствие высшего образования); в самом уязвимом положении оказываются школьники, социально-экономическое положение которых характеризуется совпадением всех трех негативных факторов. Что касается использования интернета, то ни в Калужской области, ни в Санкт-Петербурге не выявлено различий между школьниками в зависимости от семейного бэкграунда, типа школы, типа населенного пункта. Большинство школьников пользуются образовательными ресурсами, причем интенсивность использования увеличивается с возрастом. Описаны несколько специализированных образовательных ресурсов для школьников. Наиболее популярным ресурсом является Википедия; из специализированных ресурсов школьники чаще всего пользуются сайтом Znanija.com. Лишь небольшой процент школьников (около 2%) пользуются сайтами готовых домашних заданий.

**Ключевые слова:** цифровой барьер, использование интернета, образовательные ресурсы для школьников.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-183-201

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2017 г.

Появление и распространение интернета по праву считается главным технологическим прорывом последних десятилетий, который сказался на многих социальных институтах, в том числе и на образовании. Количество ресурсов образовательного контента в сложившейся системе MOOK (Массовые открытые онлайн-курсы) постоянно растет, ведущие мировые университеты представляют на этих площадках свои курсы бесплатно. Именно доступность (понимаемая как бесплатность и преодоление дистанции) получаемых знаний стала ключевым условием роста популярности новой образовательной парадигмы. Во внушительном объеме контента MOOK и других платформ образовательные ресурсы для школьников составляют весьма небольшую долю, однако новые способы преподавания и обучения, включающие интернет и компьютерные технологии, все больше используются не только в высшем образовании, но и в школе.

Данная статья посвящена изучению использования онлайн-новых образовательных ресурсов российскими школьниками. Термин «открытые образовательные интернет-ресурсы» (*open courseware*) был введен в научный и административный обиход в 2002 г. на конференции ЮНЕСКО *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. В контексте изучаемой нами проблемы мы понимаем под открытыми образовательными ресурсами специализированные общедоступные обучающие онлайн-ресурсы для школьников с обязательной привязкой к школьной программе.

### **1. Неравенство в доступе к интернету и в его использовании**

Свободное распространение учебных ресурсов в интернете, их бесплатность и доступность могут способствовать преодолению существующего неравенства в образовательных возможностях и социальному прогрессу в области образования в целом. Однако ключевым словом тут является именно «доступность».

Цифровым барьером, или цифровым разрывом (*digital divide*), называют неравенство в доступе к современным коммуникационным технологиям и, как следствие, неравенство в использовании новых медиа, распространяемых через интернет. В самом названии «цифровой разрыв» отражена проблема неравного доступа к благам цивилизации: если раньше можно было говорить о материальных благах, то на современном этапе речь идет о чем-то неосвязаемом, но от этого не менее важном.

Исследования цифрового разрыва как новой формы социального неравенства начались на рубеже XX и XXI в. В первую очередь специалистов интересовало, какие социально-демографические характеристики индивидов определяют доступ к интернету; как «традиционная» стратификация общества отражается в цифровом разрыве; какую роль играют географические и макроэкономические факторы [Becker, 2000; Bimber, 2000; Kopp, Szydlak, 2005; Loges, Jung, 2001]. Большинство исследо-

вателей сходились во мнении, что интернет увеличивает преимущества, которыми и так уже располагала «глобальная элита», т. е. в основном белое и образованное население стран «первого мира» [van Dijk, 2006]. К примеру, в США были обнаружены значительные расовые различия в использовании интернета, что, по мнению социологов, могло привести к углублению имущественного разрыва между белыми и афроамериканцами [Hoffman, Novak, 1998]. Высказывались опасения, что отсутствие равного доступа всех слоев населения к интернету обернется технологическим отставанием нации [Ibid.].

Довольно скоро стало очевидно, что сам по себе доступ к интернету не означает, что все имеющие этот доступ одинаково его используют. Понадобилось уточнить терминологию: исследователи стали разделять цифровые барьеры первого уровня (доступ к интернету) и второго уровня (паттерны использования интернета) [Attewell, 2001; DiMaggio et al., 2001]. Социологи образования отмечают, что прогрессу в области использования интернета в образовательных целях мешают различия в практиках использования интернета, обусловленные социально-экономическим положением и уровнем образования [DiMaggio et al., 2004; Hargittai, Hinnant, 2008; Hoffman, Novak, Schlosser, 2001; Howard, Rainie, Jones, 2001].

Академические исследования цифрового барьера второго уровня, т. е. различных стратегий поведения в интернете, начались в XXI в. В 2001 г. Ф. Ховард, Л. Рэйни и С. Джонс опубликовали работу, в которой проанализировали онлайн-поведение национальной выборки американских интернет-пользователей и пришли к заключению, что пользователи с дипломом бакалавра и выше больше времени тратят на поиск информации о трудоустройстве, а также на чтение новостей и финансовые транзакции, чем менее образованные пользователи. Кроме того, была выявлена негативная корреляция между уровнем образования и такими онлайн-активностями, как азартные игры, другие видеоигры и поиск развлекательного контента [Howard, Rainie, Jones, 2001]. В опубликованном в 2004 г. исследовании П. ДиМаджио с соавторами [DiMaggio et al., 2004] подтвердил эти результаты и противопоставил «расширяющую [социальный] капитал» стратегию онлайн-поведения развлекательной. Эти данные подтверждают, что сам по себе доступ к интернету не выравнивает шансы пользователей. К примеру, на общенациональной выборке в Нидерландах было установлено, что пользователи с низким уровнем образования в свободное время проводят больше часов в интернете, что на первый взгляд может показаться парадоксальным; дальнейшие исследования показали, что они в основном ищут в интернете развлечений, тогда как высокообразованные пользователи чаще используют его для личностного развития [van Deursen, van Dijk, 2014]. Таким образом, цифровой разрыв второго уровня

может сохранять и даже усугублять неравенство возможностей даже в отсутствие цифрового разрыва первого уровня.

Удешевление технологий производства компьютеров, а также появление смартфонов привело к тому, что цифровой барьер первого уровня уменьшается. Несмотря на это, и во всем мире, и в России все еще наблюдаются различия в использовании интернета, обусловленные структурными условиями (тип населенного пункта: мегаполис, город, село) и индивидуальными характеристиками (возраст, образование, материальное положение) [Волченко, 2016]. В последние годы появилось несколько исследований, посвященных использованию интернета российским населением, и цифровому барьеру в частности [Бродовская, Шумилова, 2013; Быков, Халл, 2011; Волченко, 2016; Жеребин, Махрова, 2015]. Все они, однако, касаются взрослого населения, участвующего в опросах общественного мнения.

В большинстве ранних исследований использовались простые меры — фиксировалось наличие/отсутствие доступа к интернету либо измерялось среднее время пребывания пользователя в интернете. В тот период доступ в интернет был обусловлен фактом владения компьютером, и пока компьютеры были достаточно дорогими, напрямую зависел от материального благосостояния [Jung, Qiu, Kim, 2001]. Для выяснения целей, с которыми люди обращаются к интернету, и каким именно образом они используют Сеть, создавались специальные анкеты. Так, в 2001 г. был разработан детальный инструмент *Internet Connectedness Index* [Ibid.]. Однако практики использования интернета меняются так быстро, что сравнивать результаты разных лет затруднительно. К примеру, *Internet Connectedness Index* не содержит вопросов ни о социальных сетях, ни об онлайн-образовательных ресурсах, которые в то время либо не существовали, либо были в зачаточном состоянии. Общими для всех анкет остаются вопросы о доступе и об общем времени, проведенном онлайн. Наличие вопросов о конкретных навыках, умениях, практиках использования интернета зависит от исследовательских задач, которые ставили перед собой авторы.

Некоторые современные исследователи интернета полагают, что цифровой разрыв, понимаемый как различия в практиках использования интернета, не исчезнет никогда, потому что даже при уменьшении роли социально-экономических различий всегда останутся различия когнитивные и культурные [DiMaggio et al., 2001; Peter, Valkenburg, 2006]. В развитых странах (США, Нидерланды) уже в середине первого десятилетия XXI в. почти все молодые люди имели доступ к интернету. Основная активность подростков и молодежи в интернете — это общение в социальных сетях и развлечения. Учащаяся молодежь использует интернет также и для поиска информации [Peter, Valkenburg, 2006]. Работ, посвященных использованию интернета для обра-

зования, довольно много, однако они касаются преимущественно МООС. В нашем исследовании нас интересуют практики использования интернета в учебных целях в процессе обучения в средней и старшей школе.

В исследованиях внеклассного и внешкольного образования — к этой категории относится и использование онлайн-ресурсов — принято различать структурированную и неструктурированную активности. Занятия, которые проходят по расписанию и под руководством опытных взрослых, — это структурированная деятельность (традиционные кружки, спортивные секции, клубы); неструктурированные занятия не имеют ни расписания, ни руководителя, ни четко очерченной группы участников [Иванюшина, Александров, 2014]. Обучение с помощью открытых образовательных ресурсов представляет собой интересный промежуточный феномен: эти занятия не имеют расписания и не проходят под руководством; они структурированы не пространственно-временными отношениями и непосредственным присутствием преподавателя, но самой формой подачи материала и *human-computer interaction*.

Несмотря на обилие сайтов, предлагающих помощь в обучении школьников, ресурсов, которые удовлетворяли бы нашему определению («специализированный общедоступный обучающий онлайн-ресурс для школьников с обязательной привязкой к школьной программе») в русскоязычном сегменте Сети не так много. Одни ресурсы не являются обучающими, так как позволяют просто скачать готовые домашние задания: например, Мегарешеба ([megaresheba.ru](http://megaresheba.ru)), ГДЗ ([gdz.ru](http://gdz.ru)). Другие не являются общедоступными, так как требуют плату за обучение, например онлайн-школы «Фоксфорд» ([foxford.ru](http://foxford.ru)) и «Алгоритм» ([odopogtal.ru](http://odopogtal.ru)). Третьи, будучи общедоступными и обучающими, не являются специализированными и не имеют привязки к школьной программе (Википедия, другие сетевые энциклопедии, YouTube). На момент начала опросов, ставших эмпирической базой настоящего исследования, авторы обнаружили четыре удовлетворявших нашим требованиям ресурса: «Интернет-урок», «Знания.ком», «Умная школа», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)». Далее мы опишем эти ресурсы, особо отмечая три характеристики: форму подачи материала, уровень интерактивности, степень покрытия школьной программы.

Форма подачи материала: видеоуроки по всем предметам школьной программы.

## **2. Специализированные образовательные ресурсы для школьников**

Интернет-урок  
([interneturok.ru](http://interneturok.ru))

1. Уровень интерактивности низкий. Интерактивные элементы — тесты и тренажеры — являются дополнительной опцией, требующей оплаты (100 руб. в месяц).

2. Степень покрытия школьной программы высокая. Платформа предлагает видеоуроки по всем предметам школьной программы и почти по всем классам/темам.

«Образовательный портал InternetUrok.ru — это коллекция уроков по основным предметам школьной программы, постоянно пополняемая, в открытом доступе и без рекламы» — таково вполне достоверное самописание уникального для России онлайн-ресурса, который был запущен 1 сентября 2010 г. С тех пор силами проекта было создано более 4500 видеоуроков по всем обязательным школьным дисциплинам (помимо пения, музыки, ИЗО, МХК, физкультуры, трудового обучения) с 1-го по 11-й класс, и работа над созданием нового и усовершенствованием старого контента продолжатся.

Содержательная часть для учеников состоит из следующих компонентов:

- видеурок продолжительностью от 5 до 20 минут. Это практически копия урока, каким он мог бы быть в школьном классе;
- закладка «Конспект урока», содержащий все сведения, проговариваемые учителем или фиксируемые на доске;
- закладка «Тренажер» — интерактивный тест из 2–3 вопросов, закрепляющий сведения, полученные по отдельным подтемам урока;
- закладка «Тест» — интерактивный тест из 5 вопросов по материалам всего урока<sup>1</sup>;
- закладка «Вопросы к уроку», где пользователь может задать вопрос. На вопросы по содержанию чаще всего отвечают сотрудники портала либо авторизованные учителя;
- закладка «Комментарии», где пользователи оставляют свои комментарии, задают вопросы, а также сообщают о найденных ошибках/неточностях. Этот раздел мониторят сотрудники портала;
- закладка «Заметки», в которой пользователь может самостоятельно вести конспект урока.

**Знания.ком (znaniya.com)** Форма подачи материала: платформа, созданная по типу Q&A (*questions and answers*) — школьники задают вопросы по школьной программе; другие пользователи им отвечают.

1. Уровень интерактивности высокий. За возможность получить ответ на свой вопрос пользователи должны расплачиваться баллами, а когда оценивают качество ответа или отвеча-

<sup>1</sup> Проверочные материалы к урокам (тесты и тренажеры) доступны только зарегистрированным пользователям.

ют сами, они зарабатывают баллы. Такая квазиэкономическая система поощряет пользователей к активному участию.

2. Степень покрытия школьной программы высокая. Школьник может задать вопрос по любому учебному предмету, и с высокой вероятностью найдется кто-то, кто ему ответит. На главной странице есть ссылка «Поиск по 6326 858 вопросам».

В рейтинге, опубликованном сайтом *Similarweb*, «Знания.ком» занимают пятую строчку среди наиболее популярных образовательных платформ Всемирной сети<sup>2</sup>.

Устройство «Знания.ком», который функционирует на двух языках — русском и украинском, можно описать следующим образом. Сразу после регистрации пользователь получает 35 баллов. Такое количество позволяет задать три вопроса из школьной программы по минимальной цене в 10 баллов.

Дополнительные баллы (как правило, половина от цены вопроса) уплачиваются пользователю, чей ответ признан лучшим. Выбор лучшего ответа также стимулируется: за сам выбор пользователь получает 25% от цены вопроса. Чтобы заработать баллы, пользователю нужно самому отвечать на вопросы по тем предметам, в которых он достаточно компетентен. При этом чем выше цена, предлагаемая за решение вопроса, тем выше вероятность, что на него быстро ответят. Если в течение четырех дней ответа на вопрос не поступает, запись аннулируется, а баллы возвращаются задавшему вопрос пользователю. Не получивший ответа пользователь может повторить вопрос, но не ранее чем через шесть часов. При этом рекомендуется учитывать «конъюнктуру рынка». «Помните, что лучше добавить один вопрос за 50 баллов, чем пять вопросов по десять!» — написано в разделе «Вопросы и ответы». Впрочем, в течение учебного года вопросы, оставшиеся без ответа, случаются, по всей видимости, нечасто: среднее время ответа на вопрос, как гласит баннер на соответствующей странице ресурса, составляет 10 минут.

На ресурсе создана сложная система статусов, которые пользователь получает в зависимости от накопленных баллов: «новичок», «среднячок», «хорошист», «умный», «отличник», «ученый», «почетный грамотей», «светило науки», «профессор», «главный мозг». Статус «главный мозг» имеют лишь 1% пользователей ресурса, они считаются «элитой и гордостью» сообщества. На главной странице сайта выставлен ежедневный рейтинг «лучших помощников» — наиболее активных пользователей, дающих самые верные и полные ответы. Вопросы и ответы модеруют администраторы, выбранные из числа наиболее опытных и ответственных пользователей.

---

<sup>2</sup> <https://www.similarweb.com/top-websites/category/career-and-education/education>. Данные на ноябрь 2016 г.

Умная школа  
(умная-школа.рф)

Форма подачи материала: образовательные ролики.

1. Уровень интерактивности низкий, интерактивные элементы отсутствуют.
2. Степень покрытия школьной программы низкая; на сайте имеется всего 20 роликов по одному предмету («Литература»).

Умная-школа.рф — ресурс, презентация и запуск которого в 2013 г. сопровождалась громкой пиар-кампанией, поскольку инициатива его создания принадлежала члену Общественной палаты Российской Федерации, члену группы по государственному образовательному стандарту при Министерстве образования, главе медиакомпании «Апостол», известной телеведущей Тине Канделаки.

С момента запуска ресурса силами студии «Апологет», входящей в структуру «Апостола», созданы и загружены лишь 20 обучающих видеороликов по русской литературе XIX в.

Единая коллекция  
цифровых  
образовательных  
ресурсов (ЦОР)  
(<http://school-collection.edu.ru>)

Форма подачи материала: видеоролики, интерактивные игры, текстовые материалы по основным предметам школьной программы.

1. Уровень интерактивности низкий. В самой системе интерактивность не предусмотрена. Чтобы воспользоваться размещенными материалами, нужно скачать их, а также программу, в которой они проигрываются. Поскольку материалы принадлежат разным издателям, программы тоже разные, и некоторые адаптированы не под все операционные системы.
2. Степень покрытия школьной программы средняя: материалы по предметам естественно-научного цикла, алгебре и геометрии для старших классов практически отсутствуют.

Ресурс был создан силами ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика» в 2005–2007 гг. в рамках проекта «Информатизация системы образования». В 2008 г. финансирование ресурса осуществлялось из средств Федеральной целевой программы развития образования. Целью создания «Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов» является «сосредоточение в одном месте и предоставление доступа к полному набору современных обучающих средств, предназначенных для преподавания и изучения различных учебных дисциплин в соответствии с федеральным компонентом Государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования».

На главной странице сайта имеются три закладки: «Общий каталог», «Каталог для учителей», «Каталог для учеников». Пользователь выбирает предмет, класс, тип учебных материалов.

Существует также расширенный поиск по различным параметрам (более десяти). Представленные материалы не покрывают школьной программы всех классов по всем предметам. Форматы разные: от текста до виртуальной экскурсии.

Один из наиболее популярных разделов ресурса — произведения русской и зарубежной классической музыки, коллекции цифровых копий шедевров русского искусства из фондов Государственной Третьяковской галереи, Государственного Русского музея, Государственного Эрмитажа.

По данным Rambler's Top 100 и LiveInternet за 2008 г., сайт «Единой коллекции» в день посещали до 50 тыс. уникальных пользователей. По рейтингу Rambler's Top100 сайт входил в десятку наиболее посещаемых образовательных ресурсов Рунета.

Настоящая работа выполнена на эмпирическом материале, собранном лабораторией «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург). Вопросы об использовании интернета, о целях его использования и конкретно о пользовании онлайн-образовательными ресурсами в процессе обучения были включены в опросы школьников, проведенные в 2014–2016 гг. в Санкт-Петербурге и Калужской области. Опросы проводились в компьютерных классах посредством онлайн-анкет, поскольку доступ к интернету был во всех школах, как городских, так и сельских.

В Калужской области вопросы о доступе к интернету и паттернах его использования были включены в большой опрос о школьном климате. Выборка состояла из 249 школ (80% всех школ области, за исключением самых малочисленных, в которых менее 70 учащихся). Опрашивались все ученики 6–9-х классов, всего 27 904 человека. В выборке было 126 сельских (50,6%) и 123 городские школы (49,4%). По типам они распределялись следующим образом: 10 гимназий/лицеев (4%), 178 средних общеобразовательных школ, т. е. школ с 11-летним обучением (71,5%), 59 основных общеобразовательных школ, т. е. школ с 9-летним обучением (23,7%).

В Санкт-Петербурге опрос проходил только в старших классах (10–11-е классы) школ Невского и Красносельского районов. В Невском районе были опрошены 2539 подростков из 54 школ, в Красносельском — 1200 учеников из 40 школ; всего 3739 школьников. В опросе приняли участие 15 гимназий/лицеев (16,3%), 18 школ с углубленным обучением (19,6%) и 59 школ с обычной программой (64,1%). Все школы были с 11-летним обучением. В выборку входили все учащиеся 10–11-х классов школ, принявших участие в исследовании, т. е. опрос был фронтальным. Учащиеся заполняли электронную анкету перед прохождением планового тестирования по русскому языку или математике.

### **3. Исследовательские вопросы и данные**

Анкеты в обоих опросах включали социально-демографический блок, состоявший из вопросов о составе семьи, образовании родителей, профессии родителей, родных языках родителей и ребенка. Вопросы об образовании и профессии дают возможность сконструировать индексы социально-экономического положения.

Задачей данной работы является исследование цифровых барьеров первого и второго уровня, а также описание практик использования школьниками специализированных образовательных ресурсов. В соответствии с поставленными задачами в нашу анкету были включены вопросы о наличии у школьника домашнего компьютера; о доступе к интернету из дома; о том, сколько часов в день школьник проводит онлайн; как это время делится между разными занятиями: общением в соцсетях, играми, использованием ресурсов интернета в учебных целях.

В нашей анкете был закрытый вопрос для уточнения, какие именно ресурсы используют школьники. В список ресурсов были включены:

- 1) наиболее популярные неспециализированные сайты — сетевая энциклопедия Википедия и видеохостинг YouTube, где содержатся сотни тысяч образовательных роликов. Эти ресурсы были включены, чтобы оценивать готовность школьников использовать интернет в образовательных целях; кроме того, далеко не все школьники могут быть осведомлены о существовании специализированных онлайн-образовательных ресурсов;
- 2) описанные выше четыре специализированных ресурса: «Знания.ком», «Интернет-урок», «Умная школа», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», различающиеся способом представления учебных материалов и уровнем интерактивности;
- 3) вариант «другие сайты», куда ученик мог вписать используемые им образовательные ресурсы;
- 4) вариант «Я не использую интернет для учебы».

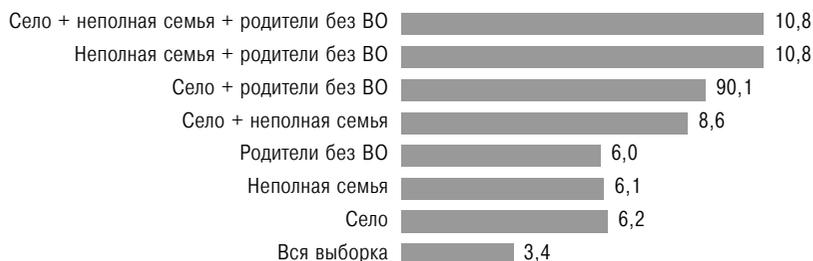
#### **4. Результаты**

##### **4.1. Различия в доступе к интернету**

Цифровой барьер первого уровня имеет материальную составляющую. Для выхода в интернет нужен компьютер (ноутбук), планшет или смартфон. Кроме того, необходимо оплачивать услугу по выходу в Сеть. Хотя развитие и удешевление технологий приводит к снижению цифрового барьера первого уровня, семьи в сложном материальном положении могут испытывать депривацию по этим параметрам.

Действительно, хотя детей, не имеющих дома компьютера, в нашей выборке оказалось всего 4,5%, их распределение по разным группам населения неравномерно. В сельских шко-

Рис. 1. Доля детей, не имеющих возможности выйти в интернет из дома, в разных группах населения



лах таких детей больше, чем в городских (7 и 4% соответственно). В неполных семьях детей, не имеющих компьютера, 9%. Образование родителей также связано с наличием дома компьютера: 10% семей, где ни один из родителей не имеет высшего образования, не имеют домашнего компьютера.

Еще несколько лет назад наличие компьютера было необходимым условием для пользования интернетом, сейчас ситуация изменилась: для выхода в Сеть достаточно смартфона, и на рынке есть дешевые модели, которые вполне по карману даже подросткам. Таким образом, отсутствие компьютера в семье больше не является барьером. Для выхода в интернет из дома 38% школьников используют и компьютер/планшет, и смартфон. Почти столько же (34,5%) выходят в интернет только с помощью компьютера; только смартфоном для выхода в интернет пользуются 24% детей.

Школьников, не имеющих возможности выйти в интернет из дома, в нашей выборке оказалось очень мало, всего 940 человек (3,4%). Чаще всего лишены домашнего интернета дети из сельских школ, из неполных семей, а также из семей, где родители не имеют высшего образования. На рис. 1 видно, что одновременное присутствие нескольких факторов увеличивает депривацию по этому признаку, и в особенно тяжелом положении находятся семьи с одним родителем, не имеющим высшего образования.

По результатам опроса школьников в Санкт-Петербурге мы не обнаружили связи между наличием домашнего интернета и образованием родителей. Следует иметь в виду, что в различия результатов двух наших исследований могут вносить свой вклад особенности выборки участников: в Калужской области опрашивали учащихся 6–9-х классов, в Санкт-Петербурге — 10–11-х классов. На имеющемся материале мы не можем исключить уровень обучения как фактор, вносящий вклад в наличие домашнего компьютера. Что касается различий в использовании интернета между школьниками, живущими в мегаполисе и в малых городах/селах, наши данные согласуются с результатами других исследо-

ваний последних лет, согласно которым именно здесь и находится один из основных барьеров в использовании интернета в России [Бродовская, Шумилова, 2013; Волченко, 2016].

Таким образом, наши результаты позволяют судить о снижении цифрового барьера первого уровня. В силу понятных экономических причин в неблагоприятном положении находятся дети, проживающие в сельской местности, родители которых не имеют высшего образования, а также дети из неполных семей.

#### 4.2. Различия в использовании интернета

Перейдем к рассмотрению цифрового барьера второго уровня. Для этого нам надо проанализировать паттерны использования интернета детьми с разным семейным и школьным бэкграундом: как они различаются у детей из городских и сельских школ; у обучающихся в школах со стандартной программой и гимназиях/лицеях; у детей более образованных и менее образованных родителей.

В Калужской области школьников спрашивали, сколько часов в день они проводят онлайн, сколько времени они проводят в соцсетях (спрашивали только про две социальные сети — ВКонтакте и Фейсбук), сколько времени из проведенного онлайн они тратят на подготовку домашних заданий, какими конкретно образовательными ресурсами они пользуются.

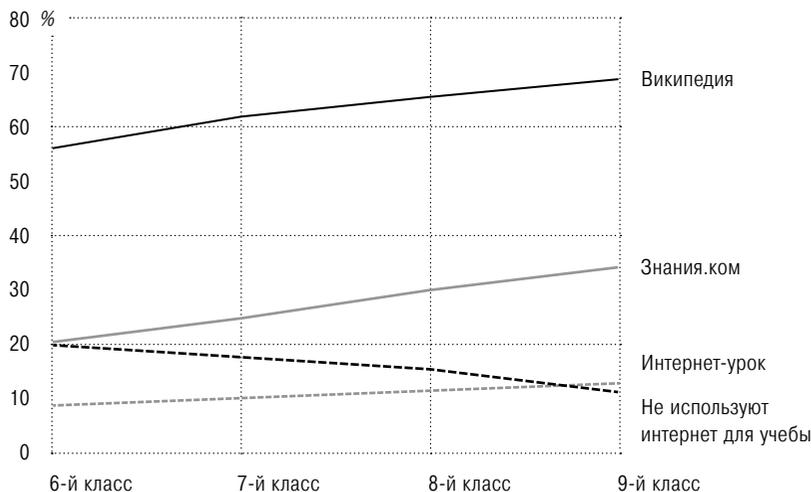
В Петербурге вопросы об использовании интернета были более детальными. Школьников спрашивали о времени, затраченном на онлайн-игры, о том, есть ли у них аккаунты в других социальных сетях, помимо Фейсбука и ВКонтакте, а также задавали подробные вопросы о навыках использования компьютера и интернета.

Дети, живущие в городе, в среднем проводят онлайн на полчаса в день больше, чем дети, живущие в селе. Среднее время онлайн, затрачиваемое на учебу, у городских детей больше на 10 минут, а время, проведенное в соцсетях, в среднем больше на 20 минут в день. Между учащимися гимназий/лицеев и учащимися обычных школ различий в паттернах использования интернета практически не наблюдается. Наконец, сравнение детей из семей с разным уровнем образования родителей также не выявляет разницы ни по времени использования интернета, ни по видам активности в нем.

В среднем по выборке 92% школьников имеют аккаунт ВКонтакте, среди городских школьников их 93%, среди сельских — 90%. Различия между детьми, чьи родители имеют высшее образование и не имеют его, и между учащимися разных типов школ незначительны.

Анализ использования интернета старшеклассниками из школ Санкт-Петербурга не выявил никакой разницы между группами школьников, различающимися образованием родителей и типом школы.

Рис. 2. **Возрастная динамика использования интернет-ресурсов в учебных целях**



Опрос в Калужской области показал, что наиболее популярными среди школьников образовательными ресурсами являются Википедия (63%) и YouTube (30%), на котором можно найти учебные ролики на самые разные темы. Из трех изученных специализированных ресурсов самым популярным оказался сайт «Знания.ком» — 27%, почти столько же, сколько у YouTube. На долю двух других специализированных ресурсов приходится значительно меньше пользователей: «Интернет-урок» — 10%, «Единая коллекция ЦОР» — 4%.

Около 6% школьников ответили, что, кроме перечисленных, пользуются другими ресурсами. Частыми ответами в категории «другие ресурсы» были поисковые системы (Яндекс, Гугл), группы ВКонтакте, сайты готовых домашних заданий. Некоторые школьники указывали, что используют разнообразные ресурсы («всякие, названий не помню», «зависит от предмета и задания», «просто ищу в интернете», «много разных сайтов»), другие называли конкретные ресурсы — от онлайн-словарей и переводчиков до *Khan Academy*.

В русскоязычном интернете имеется большое количество сайтов с говорящими названиями: «Решebник», «Мегарешebа», «ГДЗ от Путина» и т. п. Все эти сайты предоставляют готовые решения или готовые домашние задания (ГДЗ). Вопреки распространенному мнению, что самыми популярными у школьников являются именно «решebники» и сайты «ГДЗ», по нашим данным, такими сайтами пользуются лишь 2% школьников. Это ничтожная доля в сравнении с 63% пользующихся регулярно Википедией и 30% пользователей YouTube.

#### 4.3. Использование школьниками интернета в учебных целях

Анализ возрастной динамики использования образовательных интернет-ресурсов показывает, что чем старше становятся дети, тем больше они используют интернет для учебы. Возрастные тренды показаны на рис. 2. В 6-м классе 56% школьников используют для подготовки к занятиям Википедию, 20% пользуются сайтом «Знания.ком», 8% — сайтом «Интернет-урок». К 9-му классу соответствующие значения составляют 69, 34 и 13% (все различия статистически значимы). Напротив, доля ответов «Я не использую интернет для учебы» падает с 20% в 6-м классе до 11% в 9-м классе.

Напрямую сравнивать результаты опросов, проведенных в Санкт-Петербурге и в Калужской области, невозможно ввиду различий в возрасте участников. Однако тренды, выявленные у учащихся 6–9-х классов в Калужской области, сохраняются у петербургских старшеклассников. Наиболее часто школьники прибегают к ресурсам Википедии (регулярно пользуются для учебы 79%, хотя бы однажды использовали 92%). Из специализированных сайтов самым популярным является «Знания.ком» (регулярно пользуются 35%, хотя бы однажды использовали 56%). Никогда не используют интернет для учебы всего 7% школьников.

**5. Заключение** Наша работа посвящена изучению цифровых барьеров первого и второго уровня, а также анализу использования образовательных ресурсов российскими школьниками.

Опрос старшеклассников в Санкт-Петербурге не выявил цифрового барьера первого уровня. Мы полагаем, что эти данные можно экстраполировать на другие крупные города России. Действительно, исследования последних лет показывают, что основные разрывы пролегают между типами населенных пунктов (мегаполис — город — село) и между возрастными группами [Бродовская, Шумилова, 2013; Волченко, 2016]. Школьники старших классов, очевидно, представляют собой достаточно однородную в этом отношении группу, несмотря на различия в социально-экономическом положении их семей.

Исследование в Калужской области, в котором участвовали школьники из городов и сельской местности, показало наличие цифрового барьера первого уровня, который обусловлен типом населенного пункта (город — село), наличием или отсутствием высшего образования у родителей ребенка, составом семьи (полные и неполные семьи). Эти факторы затрудняют доступ к интернету в первую очередь в силу материальных причин. Хотя эти барьеры являются препятствием лишь для небольшой доли семей (всего в нашей выборке оказалось 3,2% школьников, не имеющих дома доступа к интернету), при совпадении нескольких факторов их эффект мультиплицируется. Если рассмотреть отдельно живущие в сельской местности неполные семьи,

в которых родитель не имеет высшего образования, цифры будут значительно выше: 16,5% таких семей не имеют компьютера, и 11% не имеют выхода из дома в интернет даже через смартфон. В эту статистику, возможно, внесли бы изменения данные о 20% школ Калужской области, которые не принимали участие в опросе ввиду их малочисленности (менее 70 учеников)<sup>3</sup>. Однако общий тренд и общие выводы они не изменят.

При исследовании практик использования интернета, т. е. при анализе цифрового барьера второго уровня, мы не обнаружили существенных различий между школьниками из разных типов населенных пунктов и из семей, различающихся уровнем образования родителей. Различия свелись к тому, что городские школьники проводят в интернете в среднем на полчаса в день больше, чем сельские. Большую часть времени, проведенного в интернете, школьники тратят на общение в соцсетях. Использование интернета в образовательных целях занимает второе по важности место и, как правило, этой активности отводится больше времени, чем компьютерным играм.

Из имеющихся у нас данных можно сделать вывод, что цифровой барьер второго уровня, понимаемый как различия в сетевых практиках, обусловленные социально-экономическим положением и образовательным уровнем, на представленных выборках не наблюдается. Разумеется, это верно лишь для тех категорий пользователей, которым удалось преодолеть цифровой барьер первого уровня.

Отсутствие цифровых барьеров у молодежи мегаполиса можно объяснить несколькими факторами: практически повсеместным распространением интернета в крупных городах; широкими образовательными возможностями Санкт-Петербурга и не менее богатым выбором вариантов карьеры и трудоустройства. Кроме того, учащиеся 10–11-х классов уже совершили свой первый важный образовательный выбор, а именно решили продолжить образование в средней школе, а не получать рабочую специальность в колледже или профучилище. Соответственно, они более мотивированы к успешному прохождению ЕГЭ и дальнейшему поступлению в вуз, с чем и связана однотипность их поведения в интернете.

Практически все школьники, за редким исключением, используют интернет в учебных целях, причем чем старше становится учащийся, тем больше он привлекает ресурсы интернета для подготовки к школе.

Анализ использования образовательных ресурсов показал, что, несмотря на обилие специализированных учебных сай-

---

<sup>3</sup> Это решение было принято Министерством образования Калужской области в связи с трудностями проведения опроса в этих школах.

тов, все-таки основным учебным ресурсом остается Википедия. Из имеющихся в настоящее время в российском интернете специализированных ресурсов наиболее популярным является сайт «Знания.ком», вторым по популярности — «Интернет-урок». Лишь 2% школьников прибегают к помощи сайтов готовых домашних заданий.

Следующим шагом в анализе учебной активности школьников в интернете должен стать ответ на вопросы, как и чему именно помогает использование онлайн-ресурсов. Связь использования образовательных ресурсов с образовательным результатом не обязательно прямая и непосредственная. Как отмечают исследователи из Национального университета Тайваня, само по себе использование интернета в образовательных целях не является фактором, повышающим академические показатели, однако оно оказывает влияние на академическую самооффективность, которая способствует успеху: положительное влияние использования интернета обусловлено укреплением уверенности в собственных силах. Эту уверенность школьник черпает либо в знаниях, полученных в интернете, либо в приобретенных в Сети навыках, позволяющих более эффективно использовать интернет в образовательных целях [Yu-Qian Zhua et al., 2011]. Верно ли это и для российских школьников, предстоит проверить.

## Литература

1. Бродовская Е. В., Шумилова О. Е. (2013) Российские пользователи и непользователи: соотношение и основные особенности // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. № 3 (115). С. 5–18.
2. Быков И. А., Халл Т. Э. (2011) Цифровое неравенство и политические предпочтения интернет-пользователей в России // Полис. Политические исследования. № 5. С. 151–163.
3. Волченко О. В. (2016) Динамика цифрового неравенства в России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (135). С. 163–182.
4. Жеребин В. М., Махрова О. Н. (2015) Цифровой раскол между поколениями // ФЭС: Финансы. Экономика. Стратегия. № 4. С. 5–9.
5. Иванюшина В. А., Александров Д. А. (2014) Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 174–196. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196.
6. Attewell P. (2001) Comment: The First and Second Digital Divides // Sociology of Education. Vol. 74. No 3. P. 252–259.
7. Becker H. J. (2000) Who's Wired and Who's not: Children's Access to and Use of Computer Technology // The Future of Children. Vol. 10. No 2. P. 44–75.
8. Bimber B. (2000) Measuring the Gender Gap on the Internet // Social Science Quarterly. Vol. 81. No 3. P. 868–876.
9. DiMaggio P., Hargittai E., Neuman W. R., Robinson J. P. (2001) Social Implications of the Internet // Annual Review of Sociology. Vol. 27. P. 307–336.

10. DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C., Shafer S. (2004) Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use // K. Neckerman (ed.) *Social Inequality*. New York: Russell Sage Foundation. P. 355–400.
11. Hargittai E., Hinnant A. (2008) Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet // *Communication Research*. Vol. 35. No 5. P. 602–621.
12. Hoffman D. L., Novak T. P. (1998) Bridging the Racial Divide on the Internet // *Science*. Vol. 280. No 5362. P. 390–391.
13. Hoffman D. L., Novak T. P., Schlosser A. E. (eds) (2001) *The Digital Divide. Facing a Crisis or Creating a Myth*. Cambridge, MA: MIT.
14. Howard P. N., Rainie L., Jones S. (2001) Days and Nights on the Internet: The Impact of a Diffusing Technology // *American Behavioral Scientist*. Vol. 45. No 3. P. 383–404.
15. Jung J. Y., Qiu J. L., Kim Y. C. (2001) Internet Connectedness and Inequality beyond the "Divide" // *Communication Research*. Vol. 28. No 4. P. 507–535.
16. Korupp S. E., Szydlik M. (2005) Causes and Trends of the Digital Divide // *European Sociological Review*. Vol. 21. No 4. P. 409–422.
17. Loges W. E., Jung J. Y. (2001) Exploring the Digital Divide: Internet Connectedness and Age // *Communication Research*. Vol. 28. No 4. P. 536–562.
18. Peter J., Valkenburg P. M. (2006) Adolescents' Internet Use: Testing the "Disappearing Digital Divide" versus the "Emerging Digital Differentiation" Approach // *Poetics*. Vol. 34. No 4–5. P. 293–305.
19. Van Deursen A. J.A.M., Van Dijk J. A.G.M. (2014) The Digital Divide Shifts to Differences in Usage // *New Media & Society*. Vol. 16. No 3. P. 507–526.
20. Van Dijk J. A.G.M. (2006) Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings // *Poetics*. Vol. 34. No 4–5. P. 221–235.
21. Van Dijk J., Hacker K. (2003) The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon // *The Information Society*. Vol. 19. No 4. P. 315–326.
22. Zhu Y.-Q., Chen L.-Y., Chen H.-G., Chern C.-C. (2011) How Does Internet Information Seeking Help Academic Performance? The Moderating and Mediating Roles of Academic Self-Efficacy // *Computers & Education*. Vol. 57. No 4. P. 2476–2484.

## Online Educational Resources for Schoolchildren and the Digital Divide

Authors **Daniil Alexandrov**

Candidate of Sciences in Biology; Head of the Laboratory of Sociology in Education and Science, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). E-mail: dalexandrov@hse.ru

**Valeria Ivaniushina**

Candidate of Sciences in Biology; Leading Research Fellow of the Laboratory of Sociology in Education and Science, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). E-mail: ivaniushina@hse.ru

**Dmitry Simanovsky**

Post-Graduate Student, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). E-mail: simanogi@gmail.com

Address: 16 Soyuzna Pechatnikov St., 190121 St. Petersburg, Russian Federation.

**Abstract** The authors examine the digital divides of the first and second levels and analyze the use of educational resources by Russian schoolchildren. Several specialized educational resources for schoolchildren are described. The first level digital divide is understood as unequal access to the Internet among different social groups; the second level digital divide means the differences in the practices of using the Internet. Empirically the study is based on two surveys of schoolchildren, conducted in 2014–2016 in St. Petersburg (94 schools, 3,739 pupils of the 10th–11th grades) and the Kaluga region (249 schools, 27,904 pupils of the 6th–9th grades). The results show no evidence of the first level digital divide in the megalopolis. In the Kaluga region, the differences in access to the Internet are due to the type of settlement (city-village), the family structure (two-parent/single-parent families), and the parental educational level. Schoolchildren living in a village with a less educated single-parent are in the most vulnerable position. No differences in Internet use were found between schoolchildren regardless of their family background, school type, or type of settlement, neither in the Kaluga region, nor in St. Petersburg. Most schoolchildren use educational resources, and the intensity of use increases with age. The most popular general purpose resource is Wikipedia; the most popular specialized resource for schoolchildren is Znanija.com. Only a small percentage of the surveyed schoolchildren (about 2%) use the sites that offer ready homework.

**Keywords** first-level digital divide, second-level digital divide, internet use, online educational resources.

- References**
- Attewell P. (2001) Comment: The First and Second Digital Divides. *Sociology of Education*, vol. 74, no 3, pp. 252–259.
  - Becker H.J. (2000) Who's Wired and Who's not: Children's Access to and Use of Computer Technology. *The Future of Children*, vol. 10, no 2, pp. 44–75.
  - Bimber B. (2000) Measuring the Gender Gap on the Internet. *Social Science Quarterly*, vol. 81, no 3, pp. 868–876.
  - Brodovskaya Y., Shumilova O. (2013) Rossiyskie polzovateli i nepolzovateli: sootnoshenie i osnovnye osobennosti [Russian Users and Nonusers: The Ratio and Key Features]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomichesk- ie i sotsialnye peremeny*, no 3 (115), pp. 5–18.

- Bykov I., Hall T.E. (2011) Tsifrovoye neravenstvo i politicheskie predpochteniya internet-polzovateley v Rossii [The Digital Divide and Political Preferences of Internet Users in Russia]. *Polis. Politicheskie issledovaniya*, no 5, pp. 151–163.
- DiMaggio P., Hargittai E., Neuman W.R., Robinson J.P. (2001) Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, vol. 27, pp. 307–336.
- DiMaggio P., Hargittai E., Celeste C., Shafer S. (2004) Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality* (ed. K. Neckerman), New York: Russell Sage Foundation, pp. 355–400.
- Hargittai E., Hinnant A. (2008) Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, vol. 35, no 5, pp. 602–621.
- Hoffman D.L., Novak T.P. (1998) Bridging the Racial Divide on the Internet. *Science*, vol. 280, no 5362, pp. 390–391.
- Hoffman D.L., Novak T.P., Schlosser A.E. (eds) (2001) *The Digital Divide. Facing a Crisis or Creating a Myth*. Cambridge, MA: MIT.
- Howard P.N., Rainie L., Jones S. (2001) Days and Nights on the Internet: The Impact of a Diffusing Technology. *American Behavioral Scientist*, vol. 45, no 3, pp. 383–404.
- Ivaniushina V., Alexandrov D. (2014) Sotsializatsiya cherez neformalnoe obrazovanie: vneklassnaya deyatelnost rossiyskikh shkolnikov [Socialization Through Informal Education: Extracurricular Activities of Russian School Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. Moscow*, no 3, pp. 174–196. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-174-196
- Jung J. Y., Qiu J. L., Kim Y. C. (2001) Internet Connectedness and Inequality beyond the “Divide”. *Communication Research*, vol. 28, no 4, pp. 507–535.
- Korupp S.E., Szydluk M. (2005) Causes and Trends of the Digital Divide. *European Sociological Review*, vol. 21, no 4, pp. 409–422.
- Loges W. E., Jung J.Y. (2001) Exploring the Digital Divide: Internet Connectedness and Age. *Communication Research*, vol. 28, no 4, P. 536–562.
- Peter J., Valkenburg P. M. (2006) Adolescents' Internet Use: Testing the “Disappearing Digital Divide” versus the “Emerging Digital Differentiation” Approach. *Poetics*, vol. 34, no 4–5, pp. 293–305.
- Van Deursen A.J.A.M., Van Dijk J.A.G.M. (2014) The Digital Divide Shifts to Differences in Usage. *New Media & Society*, vol. 16, no 3, pp. 507–526.
- Van Dijk J.A.G.M. (2006) Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings. *Poetics*, vol. 34, no 4–5, pp. 221–235.
- Van Dijk J., Hacker K. (2003) The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon, *The Information Society*, vol. 19, no 4. P. 315–326.
- Volchenko O. (2016) Dinamika tsifrovogo neravenstva v Rossii [The Dynamics of the Digital Divide in Russia]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremny*, no 5 (135), pp. 163–182.
- Zherebin V., Makhrova O. (2015) Tsifrovoy raskol mezhdru pokoleniyami [The Digital Divide Between Generations]. *FES: Finansy. Ekonomika. Strategiya*, no 4, pp. 5–9.
- Zhu Y.-Q., Chen L.-Y., Chen H.-G., Chern C.-C. (2011) How Does Internet Information Seeking Help Academic Performance? The Moderating and Mediating Roles of Academic Self-Efficacy. *Computers & Education*, vol. 57, no 4, pp. 2476–2484.

# Дискуссия «Какое будущее ждет университеты»

Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г.

**Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков**

---

**Кузьминов Ярослав Иванович**  
кандидат экономических наук, ректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: kouzminov@hse.ru

**Песков Дмитрий Николаевич**  
директор направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив. Адрес: 121099, Москва, Новый Арбат, 36. E-mail: dn.peskov@asi.ru

**Аннотация.** Какие процессы, протекающие за пределами сферы образования, повлияют на развитие университетов через 15–20 лет? С кем они будут конкурировать? Как изменятся образовательные рынки? Какими будут отношения университетов буду-

щего с внешним окружением, с социумом, с государством, с компаниями, с бизнесом, с другими университетами? Будущее университетов обсудили ректор НИУ ВШЭ Ярослав Кузьминов и директор направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив Дмитрий Песков. Встреча была организована журналом «Вопросы образования».

**Ключевые слова:** послешкольное образование, университеты, образовательные рынки, экономика данных, платформизация, стимулирование риска, индивидуализация образования, рынки труда, онлайн-образование, прикладной бакалавриат, инновации.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-202-233

---

**Аржанова Ирина Вадимовна, исполнительный директор Национального фонда подготовки кадров.** Добрый день. Не знаю, насколько привычен формат такой встречи для Высшей школы экономики, для меня это, честно говоря, очень редкая возможность услышать дискуссию двух знаковых экспертов в российском — да и не только в российском, а в глобальном — образовании, чьи позиции иногда сходятся, иногда расходятся, но всегда очень интересные. Сегодня мы ведем разговор о будущем университетов. В нем участвуют Ярослав Иванович Кузьминов, ректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», и Дмитрий Николаевич Песков, руководитель направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив. Разговор может получиться немного футуристичным, и я думаю, что от окончательного улета в облака нас

спасет то, что и Ярослав Иванович, и Дмитрий Николаевич — это люди, которые очень твердо стоят на земле и понимают и текущую ситуацию в российской системе высшего образования, и глобальные тенденции. Они имеют очень богатый опыт работы в наших университетах, поэтому реально оценивают положение. Организатор мероприятия — журнал «Вопросы образования» — задал временные рамки будущего, которое мы будем рассматривать: 15 и 30 лет. Это не очень далекое будущее, оно вполне обозримое. Если говорить о ближайших 15 годах, то это 2030–2032 гг., именно к этой дате готовятся основные документы по развитию нашей страны, и я знаю, что специалисты Высшей школы экономики и сам Ярослав Иванович глубоко погружены в эту тематику. Дмитрий Николаевич уже с 2011 г. ведет форсайт-ный проект, посвященный тому, как будет выглядеть образование, и высшее в том числе, в 2030 г., т. е. тема для дискуссантов совсем не новая.

Нашим спикерам сегодня предложено затронуть в их ключевых выступлениях три темы, может быть, четыре, но они вправе расширить список тем, которых хотят коснуться. Ограничены они только по времени — по 20 минут на выступление. Первая тема, на которую им было предложено откликнуться: какие масштабные трансформации — социальные, технологические, экономические и геополитические — произойдут в рассматриваемой временной перспективе, за ближайшие 15–30 лет, и как изменятся университеты под действием этих внешних трансформаций, как изменится система высшего образования.

Вторая тема, которой мы хотели бы коснуться, — какой будет основная деятельность самих университетов. Они будут выполнять все те же функции и роли? Или изменится их внутренняя «начинка»?

Третий вопрос очень важный, чтобы не быть университетоцентрированными в сегодняшней дискуссии. Каким будет новый рынок к 2030 или 2060 г. и какова роль университетов на этом новом рынке? Кто будет конкурентами университетов на этих рынках, а может быть, кто будет их партнерами?

С этим связана следующая тема, следующий вопрос: как изменятся ролевые и, может быть, функциональные связи университетов будущего с внешним окружением, с социумом, с государством или с государствами, с компаниями, с бизнесом, с другими университетами, если они вообще останутся?

После того как участники дискуссии представят свои позиции относительно университетов будущего, они смогут в течение пяти, максимум десяти минут среагировать на выступление оппонента, или партнера, или коллеги, или как мы будем к этому относиться. Затем у меня как у модератора дискуссии будет возможность задать один-два, максимум три вопроса участникам, и далее наши коллеги, которые присутствуют в зале, смогут так-

же сформулировать свои вопросы и получить ответы. Я думаю, что, как в «Мастере и Маргарите», «иные шахматные журналы заплатили бы недурные деньги, если бы имели возможность напечатать сегодняшнюю партию».

Это рамка, я на этом останавливаюсь и хотела бы предоставить слово нашим участникам. Но прежде чем и Ярослав Иванович, и Дмитрий Николаевич начнут высказывать свою позицию по теме университетов будущего, я хотела бы предложить им ответить на один конкретный вопрос. Ярослав Иванович представляет университет, в котором он работает, он глубоко погружен в систему высшего образования, и для него университетская среда — это, как мне кажется, одно из самых главных дел в жизни. Дмитрий Николаевич, хотя имеет за плечами большой опыт работы в университете и с университетами, все-таки сегодня занимает немного стороннюю позицию, экспертную. И в этом смысле для участников дискуссии университеты, по-моему, представляют разную сущность. Университет, о котором вы будете говорить, университет будущего — это субъект для вас или объект?

**Песков Дмитрий Николаевич**, директор направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив. Большое спасибо. Для меня, конечно, в нынешней ролевой позиции это объект. Безусловно. Это некоторый объект, который является предметом проектирования в нашей деятельности. То, над чем мы думаем, во всяком случае последние шесть лет, — это как комбинировать эти объекты, как изменять их форму для решения тех или иных задач. Наше мышление носит сугубо прикладной характер, мы думаем о том, как использовать университеты как инструмент, а не как самоценность.

**Кузьминов Ярослав Иванович**, ректор НИУ ВШЭ. Понятно, что для меня университет — это субъект, это коллективный субъект. Чем университет отличается от предприятия, например? Владелец предприятия может относиться к работникам как к факторам производства. Это значит, они могут быть замещены другими, замещены новым оборудованием, если это станет более выгодно, и ни у кого такой поворот событий не будет вызывать вопросов. Работники предприятия могут работать «от сих до сих», и это будет нормально с точки зрения результата. С университетом не так. Кто бы ни выступал формальным его учредителем и «хозяином», реальными участниками организации под названием «университет», его фактическими совладельцами являются его профессора, его преподаватели, в меньшей степени студенты, хотя в некоторых университетах студенты тоже чувствуют свою ответственность, чувствуют свои права на университет. В этом отношении относиться к университету только как к объекту неправильно и опасно. Любые реформы образования ока-

зываются под угрозой провала, если мы придумываем замечательные оптимальные схемы, но не замечаем настроения людей внутри этих схем, а они могут опрокинуть практически любую реформу. Если учитель, которому повысили зарплату, но заставили два часа в день отчитываться и увеличили его нагрузку сверх предельных 22–24 часов, негативно реагирует на наши усилия и заботы, то в конечном счете реформа образования будет сорвана. В университете то же самое: программа проваливается, если преподаватели не видят в ней себя. Поэтому, конечно, это субъект, это коллективный субъект. У каждого университета есть своя субъектность, и она никогда не представлена ректором, она представлена неким сложно организованным коллективом.

**Аржанова.** Это была исходная позиция, и сейчас у нас есть возможность выслушать точку зрения Дмитрия Николаевича и Ярослава Ивановича о будущих университетах, или об университетах в будущем.

**Песков.** Мои тезисы сводятся к следующему. Ближайшие 20 лет в целом довольно понятны людям, которые занимаются проектированием будущего с точки зрения одного определяющего тренда — тренда технологической революции, подвидом которого является тренд на цифровизацию, построение посредников. Этот тренд, как мне кажется, является базовым, и он меняет практически все сложившиеся модели, в том числе с точки зрения их содержания. Если раньше действительно предприятие относилось к своим сотрудникам как к некоему виду активов, то в новой логике успешные предприятия становятся акционерными обществами, доля капитала которых есть у большинства работающих. И в этом смысле они становятся похожими на университеты. Тренд на технологическую революцию и цифровизацию, с моей точки зрения, опосредуется двумя другими трендами, не менее важными, но не способными изменить магистральное направление развития. Это демографический и экономический тренды — я их специально свожу к одному, и геополитический и идеологический тренды. Фактически они являются Сциллой и Харибдой для процесса технологического изменения, который мы в ближайшие 20 лет будем наблюдать.

20 лет — я беру именно такой горизонт, потому что за ним мои способности прогностические отказывают. За рамками этого срока мы входим в период, когда даже те тренды, которые до этого казались предельно устойчивыми в экономике... Ведь как мы обычно считаем? Вот есть атомные станции, или железные дороги, или крупные пассажирские самолеты, у них есть жизненный цикл — 30, 50 или 70 лет, и можно считать окупаемость, можно считать бизнес-модели. А за 20-летним горизон-

том, за 2035 г. — это то, что в компьютерных играх называют «туман войны», т. е. слабо различимые направления.

Итак, есть базовый тренд и тренды, которые могут его замедлять либо ускорять. При этом ключевое свойство тренда технологической революции сегодня — это постоянно действующее ускорение, т. е. каждая следующая волна технологической революции проходит быстрее, чем предыдущая. И это создает дополнительные сложности в прогнозировании и реагировании. Если посмотреть на наши собственные продукты, «Атлас новых профессий», например, выглядел абсолютно радикальным в 2011 г., сейчас он нам кажется консервативным. Целый ряд трансформаций происходит гораздо быстрее, чем мы ожидали.

Как на эти тренды реагируют сегодня университеты? Мне кажется, красить их одной краской принципиально нельзя. Я выделяю для себя четыре типа университетов в современном мире. Первый тип — старая аналогия камеры хранения, все то, что работает в аналоговых экономиках, это социальная функция удержания активной молодежи в определенном возрасте. Второй тип — давайте назовем его «служанки роста»: университет решает прикладные задачи для быстрого роста соответствующих экономик. Когда-то это было характерно для России, наверное, в «нулевые» годы, сейчас это предельно характерно для стран Юго-Восточной Азии и Австралии. Еще один тип университетов — это университеты культурной монополии, т. е. это британские, французские лидирующие университеты, которые до сих пор эксплуатируют ренту своих стран как когда-то культурных империй и собирают эту самую культурную ренту за счет студентов, которые приезжают туда учиться. И университеты «воронки»: это тоже часть британских университетов и в первую очередь американские лидирующие университеты, которые находятся в уникальной ситуации. У них нет необходимости строить полноценные экосистемы в случае, если они ориентированы на привлечение талантов со всего мира и на эксплуатацию себя как такого рода «воронок». И тогда, как говорится, *trash in — trash out, genius in — genius out*. Есть такая гарвардская модель: ты собрал гениев со всего мира, и они тебе выдадут хороший результат, даже если ты особенно ничего делать не будешь. При этом мне не известно ни одной модели современного университета, адекватной вызовам цифровой экономики. И характерным признаком неспособности университетов отвечать на эти вызовы является то, что основные держатели цифровой экономики, а к ним, как правило, относят семь-восемь крупнейших мировых компаний, которые сегодня являются лидерами цифровой трансформации в мире, — четыре американские: *Microsoft, Google, Facebook* и *Amazon*, сейчас, наверное, к ним добавится империя Маска, пятая, и три китайских главных монстра — они, как правило, не входят в полноценный симбиоз с университе-

тами и решают задачи по воспитанию кадров внутри себя, тоже работая как «воронки» или выстраивая собственные внутренние процессы обучения и подготовки кадров.

Среди требований, которые цифровая экономика, экономика данных предъявляет к экономикам и к обществам в 20-летнем горизонте, я бы выделил четыре главных. Первое требование, конечно, это постановка мышления, потому что главная ценность экономики данных — это люди, умеющие мыслить, способные ставить модели, а не работать по ним. В то же время в подавляющем большинстве современных университетов когнитивную основу обучения составляют шаблоны, университеты ставят в значительной степени шаблонное мышление. На это работают даже самые продвинутые модели, возьмем хотя бы модель кейсов в Гарварде — она тоже про шаблоны, про повторение пройденного опыта. Второе требование — это стимулирование риска, потому что новая, возникающая реальность требует постоянного риска и нужна функция максимизации риска. В то же время университеты по своей сути, создавая некоторое «бутылочное горлышко» на выходе, требуют от студентов персональной стратегии избегания рисков, а не его максимизации. Третье требование — это скорость, т. е. нужны очень быстрые результаты, а университеты работают по интервалам. И четвертое — это персонализация, а университеты работают в основном с массовыми процессами.

Необходимо также разделять университеты на основании модели мотивации, в которой они работают. «Камеры хранения» могут работать с моделью мотивации для студентов, которую можно условно обозначить как «не приходя в сознание»: им не требуется мышление, они работают в индустриальных моделях, и требований к ним особенных нет. Множество университетов вполне этим требованиям удовлетворяет. Гораздо важнее те 15% университетов, которые работают по ролевым моделям, и те 5% людей, которые способны ставить себе персональные задачи. Мне кажется, что с продвижением к горлу этой «воронки» ценность классической модели университетов стремительно уменьшается, и для 5% ее ценность наименьшая. К сожалению, опыт и статистика говорят, что это распределение сохраняется, т. е. подавляющее большинство студентов бросают учебу из-за низкой мотивации, а те, кто доходит до конца и получает высокие результаты, — это и есть элитные студенты современных университетов. Этот факт, мне кажется, свидетельствует о том, что это сегодня не вина, а беда системы образования в мире, и требование массовой мотивации является важнейшей задачей, которую выдвигает экономика данных.

Российская система образования входит сегодня в сложнейшую ситуацию, когда между ней и потребностями экономики данных пролегают два барьера. Первый барьер — это, я бы сказал,

базовый эффект всей образовательной политики в России в последние десятилетия, который состоит в том, что стратеги образования — к ним я отношу и себя — вошли в противоречие: чем лучше мы готовим кадры для действующей аналоговой экономики, тем меньше шансов у нас построить экономику данных, экономику цифровую. Простая логика: если мы сегодня продуцируем модель дуального образования, базовых кафедр, максимизируем функцию связи университетов с промышленностью, с действующей экономикой, это означает, что людей для прорыва у нас практически нет. Это означает, что для стартапов останется тоненький ручеек. И в этом смысле чем лучше мы работаем, тем хуже для экономики.

Второй барьер — это барьер когнитивный. Если мы не можем взять новые кадры, а плюс еще демография у нас вдвое практически уменьшает поток выпускников в ближайшие годы, то, может быть, нам можно переучить старые кадры? Оказывается, нет: действующая программа повышения квалификации аналоговой экономики в цифровой экономике вообще не работает, потому что модель компетенций совершенно другая, требования по компетенциям совершенно другие, и никто вообще не знает, способны ли мы быстро и качественно переобучать. Ответа на этот вопрос с точки зрения системного анализа и статистики я не видел. И это означает, что у университетов остаются неустранимые дефекты, которые не позволяют им выполнять свою ключевую функцию в будущем.

Первый из этих дефектов состоит в том, конечно, что университеты — заложники капексов. Они живут в зданиях, здания избыточно дорогие, и это плохо для мышления. То есть мышление, которое формируется у студентов, — это опосредованное вечностью знание номерного фонда и других явлений, которые с этим связаны. Второй неустранимый дефект университетов — это синхронность образования. Фактически синхронность образования, заданные форматы «4+2» либо какие-то другие — это жертвование талантами в пользу тормозов. Третье: возможность концентрировать лучших преподавателей в одном месте задает падение качества и шаблонность мышления. Четвертое: университеты работают в конкурентной модели, а модель рынка сегодня требует не только модели *competition*, но и модели платформизации. И наконец, долгий процесс закупок и всего остального в университетах не позволяет гибко использовать современные технологии. При этом понятно, что некоторые функции, характерные для университетов, останутся, и останутся критически важными: это постановка фундаментального мышления, формирование связей и сообществ студентов, это традиции и то, что называется научными школами. Думаю, что когда-то они тоже будут радикально изменены, но скорее не на горизонте 20 лет, а на том горизонте, который задавали вторым, — на горизонте 50 лет.

Теперь про роли и функции университета в отношении с миром. Мне кажется, что мы долго работали с ними как с прилагательными — прилагательными обозначали роли, и это ошибка определенная. Мы говорили про преподавательский университет, исследовательский университет, потом предпринимательский университет. Как все другие феномены социальной жизни претерпевают изменения собственной сущности, так и университеты должны эти изменения претерпеть. С точки зрения задач экономики они должны стать генераторами новых отраслей, новых бизнес-моделей, новых компаний. Не занимать пассивную позицию, а активно создавать все это, потому что других акторов, способных реализовать эту перспективную функцию с учетом требований технологической революции, просто нет. Университеты обязаны скрестить свою модель с моделью венчурного фонда, при этом не только венчурного фонда с инвестициями в стартапы, но и венчурного фонда с инвестициями в таланты. Это функция, которая, как мне кажется, сейчас в университетах не проявлена, и должен появиться *return on investment* как экономическая функция у оплаты обучения, ну и, конечно, максимизация функции по созданию и трансляции знания — она возникает в этой модели естественным образом. Но эта функция не аналитическая, эта функция проективная или сопутствующая функция создания новых отраслей.

Мне кажется, что возможны новые модели построения университетов. Мы делали анализ: какие могут быть модели принципиально новых университетов, которых сегодня не существует в России и которые есть кое-где в мире. И мы выделили несколько функций, на которых эти модели можно строить. Например, это функция моделирования окружающего мира. Мы это называем *setting university*. Это функция максимизации функции моделирования окружающего мира, т. е. функция моделирования в квадрате, когда университет готовит, условно говоря, демиургов, способных моделировать и создавать окружающие миры. Это функция максимизации ресурсов. Для бедных экономик мы должны иметь функцию гиперконцентрации ресурсов. По словам одного из известных нам стратегов, «в России есть ресурсы только на один университет». Это максимизация функции создания новых стартапов, это модель, которую мы называем *rocket unicorn university*, т. е. это университет, который порождает единорогов. Это функция максимизации идеологии, проявленная сегодня в мире на модели *singularity university*. Это идеологический университет, и у него вполне может быть конкурентная модель подобного типа. Это функция максимизации мотивации, в которой мы решаем проблему 80% студентов и детей, которые не заинтересованы в обучении. Это функция максимизации проявления таланта — интереснейшая вещь: мы сегодня проявляем таланты под некоторые заранее задуманные требования. А мир

и революция от нас требуют максимизации экстремумов, когда мы поощряем любой талант, проявленный в любом направлении. Это функция максимизации конкурентных преимуществ российской экономики, в первую очередь в части цифровой экономики, программирования и компаний, которые работают на глобальном рынке. И функция максимизации вызова, когда университет посвящает всю свою миссию созданию какого-то одного принципиально нового продукта, который переворачивает мир. И наконец, то, что называется *Russian fundamental university* — это максимизация накопленного научного капитала. Это примерно то, что сегодня обсуждается в рамках выборов в Российской академии наук: как сделать один большой сетевой академический университет на основе достижений российской академической науки. Ну и, наверное, есть еще функция максимизации экосистемы, т. е. максимального вовлечения людей с наличествующими компетенциями для решения задач в преподавании, которое сегодня ограничено нормативными рамками, заданными регулятором.

Вот новые модели, ни одна из них сегодня на рынке не представлена. Это наше семантическое поле, в нем мы рассуждаем о будущем и о типах новых университетов, которые могут появиться в России. Спасибо.

**Аржанова.** Спасибо. И, может быть, немного о том, кто будет конкурентами?

**Песков.** В каждой из этих моделей все конкурируют со всеми. Потому что университет — это не место, это функция. В этой модели функция у всех — максимизация собственных конкурентных преимуществ. Как говорится, все, к чему ты прикасаешься, становится университетом. А так, еще раз, все конкурируют со всеми за ключ к тому, кто является держателем идентичности. Вот сегодня мы наблюдаем процесс слияния держателей идентичности. А идентичность сегодня есть у кого? У банков, у социальных сетей, у государственного регулятора, у сотовой компании. Это то, где мы сегодня размещаем собственную идентичность. И логика платформизации будет требовать слияния этих провайдеров идентичности. Сможет ли университет стать таким провайдером идентичности человека? Да, если удастся построить наследуемую модель компетенции в течение жизни человека. И тогда университет сможет занять эту очень важную функцию. Но это требование, мне кажется, действующая модель системы университетов вообще выполнить не может, у нее для этого нет ни рук, ни ног, никаких других органов, которыми бы она могла это сделать.

**Кузьминов.** Мне кажется, нам нужно выделить факторы, которые будут определять развитие послешкольного образования

в ближайшие 20–25 лет. Сегодня мы эти факторы можем увидеть, наметить. Вполне возможно, что мы ошибемся в их масштабе, но мы точно их сможем назвать. Первое, и Дмитрий Николаевич уже говорил об этом, — это качественное изменение роли человеческого капитала в экономике. Если 50–60 лет назад, когда Гагарин полетел в космос, людей, которые получали деньги за то, что они создавали новое, — не случайно создавали новое, а именно на это были наняты и за это оплачиваемы — насчитывалось несколько процентов в самых развитых экономиках мира, то сегодня в развитых странах работники, которые нанимаются как инноваторы, нанимаются не для повторения чего-то, а конкретно для создания нового, и им именно за это новое платят деньги, составляют не меньше 20% рынка труда. По всей видимости, мы видим тренд: их доля еще сильнее возрастет и практически будет такой же, как доля среднего класса, который составляет большинство в наиболее развитых странах и 25–35% в России и Китае. Это новый средний класс такой — творческий средний класс. Он будет задавать спрос на деятельность университетов, где действительно не повторяют знания, не осваивают шаблон, а учат творчеству, т. е. учат обоснованию нового. В этом отношении мы можем ожидать из этого тренда восстановления гумбольдтовского университета, как ни странно это звучит, потому что в XIX в. гумбольдтовский университет как раз и был настроен на постоянное взаимодействие с наукой, на постоянное отрицание старого. Просто это было тогда для элиты, для одного из тысячи, а завтра это будет для большинства. В университетах будет расти спрос на творчество, на обоснование нового.

Второй фактор — это то, что полноценная жизнь человека станет существенно дольше. Сегодня жизнь человека после университета уже в полтора раза дольше, чем у наших отцов. Сейчас полноценная жизнь человека смело захватывает 70 лет плюс. Есть большая вероятность, что она продлится еще на 15–20 лет к концу периода, который мы с вами рассматриваем. Это вместе со следующим фактором, с постоянным обновлением технологий, будет провоцировать резкий рост спроса в обществе на обучение в течение всей жизни. Мы, к сожалению, затаскали этот термин, но я предлагаю от него все-таки не отходить, потому что он правильный. Это не непрерывное образование, это именно спрос на обучение новому в течение всей жизни: как минимум до 60 лет в основном для получения дохода, после этого — для саморазвития. Этот спрос создаст огромный сектор конкуренции действующим официальным структурам, действующим университетам. Новый сектор будут составлять как учебные центры крупных компаний, так и специализированные фирмы, образовательные стартапы, рождающиеся на рынке. То есть самый сильный вызов университету формируется резким расширением нетрадиционного спроса. Университеты слишком инертны для того,

чтобы удовлетворять этот быстро меняющийся, сильно индивидуализированный спрос, и это, конечно, огромный шанс на новую коммерциализацию сектора.

Четвертый фактор — это резкий рост платежеспособного спроса на образование. Коммерциализация образования зависит не от желания университетов продать свои услуги, а от платежеспособного спроса. Городское население массово переходит в средний класс. А что такое средний класс? Это экономическое состояние человека, в котором он может выбирать направления и формы своего потребления, когда большую часть дохода он тратит не на предписанные физиологией или простой рутинной продукты, а на то, что он может выбирать по своему разумению. Средний класс — это свободный потребитель. Вот это поле выбора, возрастая, будет в расширяющемся виде включать платежеспособный спрос на образование. Мы сейчас видим, что у нас резко, за пять лет примерно в полтора раза, возросла готовность людей платить за хорошее, за лучшее образование для своих детей. В декабре 2016 г., когда у нас было последнее измерение в рамках Мониторинга экономики образования, 31% опрошенных положительно ответили на вопрос, готовы ли они отдавать 5% своего дохода на то, чтобы их ребенок или они сами получали хорошее образование. Еще 10% готовы отдавать 15% своего дохода на то, чтобы их дети получали наилучшее образование, которое для них достижимо. То есть больше 40%, почти половина населения! Эти показатели резко, в разы выросли по сравнению с аналогичным опросом 2011 г. Что потянет за собой рост платежеспособного спроса? Те же новые формы предложения образования, о которых я говорил до этого, плюс сами университеты начнут более активно выходить на рынок. Уверен, что новые учебные центры, образовательные стартапы, малые образовательные фирмы будут успевать раньше. Другое дело, что есть серьезные основания предположить, что университеты будут их потом покупать, как крупные фармацевтические компании покупают фармацевтические и химические стартапы, но в любом случае это будет абсолютно нормальная, достойная, очень экономически эффективная ниша, которая будет «заводить» экономику.

Пятый фактор — глобальный язык. Английский станет глобальным профессиональным и деловым языком. Он становится таким на наших глазах, национальные границы энергично стираются вне зависимости от желания государств, и это будет означать, что, по крайней мере в послешкольном образовании и, скорее всего, в школьном тоже, у нас рынок глобализируется. Уровень конкуренции в образовании будет задаваться не на национальной площадке, он будет задаваться на площадке глобальной.

Глобализация английского языка действует в том же направлении, что и шестой фактор — развитие онлайн-обучения и революция онлайн-курсов. Что такое революция онлайн-курсов?

Люди увидят, что, вместо того чтобы слушать курс у плохого записывающегося преподавателя, который не читал многих новых книжек, они могут прослушать этот курс непосредственно у профессора из Йеля или Лондона, который эти новые книжки пишет. Они увидят, что, вместо того чтобы изучать некий производственный процесс на плохо работающем и устаревшем оборудовании в своем колледже, они могут найти в Сети замечательные формы освоения этой технологии с более продвинутым оборудованием — возможно, это будет на местном рынке, а может быть, будет поставляться из Австралии. Такую возможность дают программы-тренажеры, которые могут быть предоставлены в онлайн — вопрос только в скорости интернет-соединения. Новые возможности уже через десять лет сильно смешают карты в высшем, в прикладном профессиональном образовании, да и во всем образовании вообще.

Седьмой фактор — это изменение рынка труда. Я уже говорил, что качественно изменится характер труда, и Дмитрий Николаевич отметил, что на рынке будет царить постоянное обновление компетенций, постоянное обновление квалификации. Соответственно наряду с вузовскими дипломами возникнут и будут пользоваться большим спросом дипломы профессиональных экзаменов, профессиональные сертификаты, так называемые *micro degrees*, которые будут свидетельствовать, что человек освоил, например, тот или иной уровень системного программирования, тот или иной уровень медицинской технологии и т. д. И *curriculum vitae* человека будет складываться не только из диплома, он будет складываться из совокупности этих сигналов, этих *micro degree*. Здесь университетская система снова столкнется с сильным вызовом, потому что университеты точно захотят в эту систему входить, многие из них и сейчас участвуют в игре с *micro degree*. Cisco-центры, например, возьмем. Но такие «центры компаний в университетах» составляют, условно, 2–3% от того, что предлагают вузы на рынке. А представим себе ситуацию, когда это 30–50%. Как в таких условиях перестроятся университеты, можно только предполагать, но перестройка будет сильная.

Как изменится структура высшей школы под влиянием всех этих факторов? Будет новая устойчивая сегментация, причем практически во всех странах, кроме совсем бедных и слаборазвитых. Выделятся глобальные исследовательские университеты, которые помимо исследований будут развиваться как проектные университеты, как университеты, реализующие вокруг себя сетку стартапов, создающие благоприятную среду для новых бизнесов своих выпускников, для новых социальных инициатив, клубов и т. д. Тут я тоже с Песковым могу согласиться, это точно будет. Эти глобальные проекты и исследовательские университеты выделятся в каждой стране — это те, кто сможет конкурировать в новой глобальной образовательной системе, хотя бы

за счет приемлемого качества в сочетании с низкими затратами или как «мост» на большой региональный рынок.

Каковы параметры глобальной конкуренции? Во-первых, это заработная плата. В ведущих российских университетах сегодня зарплата профессора примерно в 4–5 раз ниже, чем средняя заработная плата в университетах развитых стран. Патриотизмом это не перешибешь, к сожалению, это перешибается только инерцией, привычкой профессоров получать мало. А инерция — очень плохой союзник в том процессе, о котором мы говорим. Профессор, существующий по инерции, как правило, не очень хороший инноватор. Поэтому наличие группы ведущих университетов, конкурирующих на глобальном рынке, — это вопрос национальной безопасности каждого государства, и нам в скором времени придется тратить столько, сколько нужно, не только на авианосцы и ракеты, но и на мозги. Это, кстати, не только университетов касается, это касается и исследовательских центров, это касается корпоративных лабораторий и т. д. Мы не сможем дальше по инерции выживать с в 3–4 раза меньшим, чем в ведущих странах, уровнем вознаграждения в науке, образовании и медицине. Поэтому число этих университетов будет прямо пропорционально доходам государства. В России есть возможность относительно спокойно за 10 лет воссоздать и удерживать 25–30 таких университетов. Если очень сильно напряжется наша страна, то, по всей видимости, 50. Это мало. И первое, и даже второе мало. Нам надо искать асимметричный ответ на конкуренцию, потому что если у нас столько же глобальных университетов, как в Германии и во Франции, которые намного меньше, чем наша страна, то это очень серьезная проблема и очень сильный вызов.

Дополнительная проблема состоит вот в чем. У нас группа «5–100», которую в свое время критиковал Дмитрий Николаевич, действительно немножко странно сформирована. Там есть несколько аэрокосмических университетов, но нет ни одного транспортно-го, там нет аграрного университета, там есть только один медицинский. И конечно, это очень странно, потому что наша страна нуждается в глобальном уровне технологий на каждом направлении. И отговариваться тем, что эти университеты представили худшие программы... Давайте заменим менеджмент, сделаем еще что-то, но бросать сферу транспорта мы точно не можем, бросать сферу сельского хозяйства мы точно не можем. И есть еще несколько сфер, где у нас нет пока никаких телодвижений к тому, чтобы такого рода университеты сделать. Это область искусства в первую очередь, где быстро растет экономическая значимость, это строительство, это сервисные технологии.

Вторая важная группа университетов — это университеты, которые не могут конкурировать в глобальной науке, но которые, безусловно, нужны как центры интеллектуальной концентрации в регионах. У них будет выходить на первый план социаль-

ная функция — как выращивания местных бизнесов и социальных проектов, так и создания широкого культурного шлейфа. Это будет и в первой группе университетов, но в первой будут международные лаборатории, а во второй, по всей видимости, какие-то лаборатории будут, но это будут точечные элементы. Я, кстати, считаю, что очень важно, чтобы мы имели инфраструктуру поддержки вот таких региональных нормальных университетов, чтобы хотя бы по две-три сильные лаборатории в каждом из них были, потому что, если мы заранее опустим в них потолок... Ну нельзя жить пригибаясь, понимаете? Значительную часть базовых курсов региональные университеты смогут заместить зачетом лучших онлайн-курсов — это поможет сэкономить средства и направить их на финансирование настоящей, неимитационной науки.

Но вот функция расширенного университета, о которой Дмитрий Николаевич говорил, и я с ним абсолютно согласен, — она будет корневой для опорных региональных вузов. Возьмем инкубаторы, бизнес-парки, которые сегодня насоздавали практически все регионы и которые работают не сказать чтобы с большим успехом. Включим этот «инновационный пояс» в состав вузов. Дадим вузам какое-то базовое финансирование на то, чтобы они лучшую четверть, лучшую треть своих выпускников не отпускали бы сразу, помогали бы им создавать новые формы активности, новые формы проектов. У нас альтернативы этому нет в регионах практически никакой. Все-таки университет — это такая приподнимающая среда, об этом не надо забывать. И вот эта функция, эта форма университетов как точек концентрации — интеллектуальной концентрации, креативной концентрации регионов — абсолютно необходима. При этом лучше, чтобы их было хотя бы два в каждом регионе. Потому что если оставим один университет в регионе — понятно, что возникнет риск загнивания. То есть речь должна идти примерно о ста университетах такого рода в стране.

Третий тип университетов — это должны быть университеты, которые обслуживают процессы онлайн-обучения. Половина студентов в России сейчас — заочники, так будет и дальше. Фактически это университеты, которые помогают людям складывать для себя степень из многочисленных коротких курсов, которые они россыпью прошли. Почему такого рода степень не могут давать вузы — провайдеры этих онлайн-курсов? Потому что они тогда рискуют своей репутацией. Я не вижу стимулов для ведущих университетов давать свой диплом на порядок большему числу выпускников, явно более слабых, чем их нынешние выпускники. Следовательно, есть площадка для таких вузов-комбинаторов — в хорошем смысле комбинаторов. У них есть еще важная функция локального консалтинга, локального собирания неких групп поддержки тех, кто учится онлайн. Совершенно точно такого рода университеты будут, и функция этих университетов — обеспечи-

вать максимально широкий охват высшим образованием, которое сегодня является социальным императивом для населения любой развитой страны.

Четвертый тип университетов — это то, что должно вырасти из нынешних техникумов. Это сейчас называют прикладным бакалавриатом, но это шире, чем прикладной бакалавриат. На рынке труда 2030 г. профессии людей, работающих руками, будут дефицитными, будут высокопрестижными. Да и сейчас посмотрите на шеф-повара или хорошего мастера-парикмахера — это люди очень уважаемые, не меньше профессора, у них не хуже развита голова. Вот это будет расти и развиваться. Оформятся большие сектора людей, работа которых связана со сложными рутинными операциями, но с повышенной ответственностью. Почему пилот самолета должен у нас иметь одно или два высших образования, а машинист поезда — нет? У них ответственность за жизнь людей примерно одинаковая, в конце концов, у врачей огромная часть их деятельности — это выполнение протоколов, и никто не говорит, что врач не должен иметь высшего образования. То есть необходима культурная прокладка для нового поколения работающих руками людей, доля их не будет больше трети в будущей экономике, но это будет очень важная и очень уважаемая часть. И конечно, специфические школы, такие же, как актерские, для них должны существовать. Они в ряде случаев есть уже в Западной Европе, можно поучиться, каким образом они готовят поваров, краснодеревщиков, переплетчиков. Самые узкие программы есть, и причем есть несколько типов программ. Ты можешь осваивать чисто переплетное дело, а есть программы, когда тебе читают массу курсов вокруг книг XVII в., которые ты переплетаешь: что такое XVII в., какова там культура и т. д., и ты обрастаешь неким объемом на первый взгляд необязательного знания. В чем вообще главный смысл университета, почему университет сохраняется как среда — я в этом уверен? Университет — это кладезь и генератор необязательного знания. Знания, которое ты не обязан профессионально применить, но которое ты можешь применить — по своему выбору и неожиданно для окружающих. Знания, которое ты не просто откладываешь на потом, а которое ты получаешь, потому что тебе интересно. Необязательность жизни будет резко возрастать через 10–20–30 лет. А что такое необязательность? Это креативность. Это наше самопорождение нового, если хотите.

Мы можем найти еще некие другие формы: корпоративные университеты, например, которые явно разовьются. Но я бы хотел отдельно остановиться на судьбе коммерции в образовании, на коммерческих проектах, окупающихся проектах в образовании.

Чем может стать образовательный бизнес? Во-первых, он будет расти вокруг университетов, потому что человек, который создает новое, которому принадлежит часть интеллектуальной собственности или вся она полностью, далеко не во всех случа-

ях, но часто захочет это новое капитализировать, он захочет чувствовать себя предпринимателем. Одной из ключевых проблем для юристов будущего будет деление той интеллектуальной собственности, той собственности на нематериальные активы, которую создает, например, профессор университета в своей лаборатории. В какой степени может он этой собственностью пользоваться и эксклюзивно присваивать результаты? Какова граница прав его университета, какова граница прав его коллег? Это, кстати, гораздо более сложная вещь — права его коллег, чем права университета. И я думаю, что ближайшие 20 лет будут наполнены жаркими дискуссиями по этому поводу, схватками в судах и т. д., как всегда, когда вырастает нечто новое, не формализованное пока в юридической практике. Мой прогноз такой: минимум треть предложений на рынке образования в 2035 г. будут выставлять не университеты, а корпорации, в которые преобразуются крупные издательства типа «Просвещения» и «Дрофы», будут выставлять фирмы, которые зарабатывают своими учебными центрами, будут выставлять стартапы, специализированные учебные фирмы, хотя я думаю, что средний срок жизни этих фирм будет относительно коротким.

Теперь я бы хотел несколько слов сказать по поводу тех тем, которые поднял Дмитрий Николаевич. Он перечислял много задач университетов: генераторы новых форм, новых ассоциаций и новых бизнесов. С этим я полностью согласен: университеты могут и должны генерировать новые формы. Но это делает не университет посредством ученого совета, это делает выпускник, это делает доцент, т. е. это делает один человек, оставаясь в ауре университета. Почему он остается в ауре университета, почему мы хотим оставлять его в зоне притяжения университета? Потому что университет — это огромный круг бесплатного общения. Самой большой ценностью являются информация и скорость ее получения, самой большой ценностью являются контакты доверительные. На чем выросла Силиконовая долина? На огромной концентрации интеллекта и бизнеса, который на нем работает. Университеты и есть эти точки концентрации интеллектуального обмена. При этом ты не платишь за поиск, ты не платишь за знакомство, не платишь за завтрак с Уорреном Баффетом — все это есть у тебя бесплатно, ты включен в эту систему. Это совершенно точно сработает, и при возрастании роли информации как экономического ресурса просто включенность, принадлежность к определенному сообществу может стать критическим условием успеха. Более того, возникает и обратное тяготение у выпускника, который может в университет с низкими издержками возвращаться.

О дефектах университетов. Я не очень понимаю, что такое вечность зданий, я бы это сформулировал по-другому: неадекватные инвестиции. Мне кажется, что успешное развитие Выш-

ки объясняется еще и тем, что мы с самого начала правильно вкладывали ресурсы. Мы трудно жили в смысле пространства первые 15 лет, но решили, что будем инвестировать только в преподавателей и в библиотеки.

В конце 1990-х ехал я по Питеру с одним ректором — и вижу здание, которое на наших глазах облицовывают мрамором. Я спрашиваю: «Чье это здание?» — «А вот такого-то вуза». Я говорю: «Какие же там должны быть заработки, в этом вузе, что на мрамор хватает?» — «Да ты что, они гроши платят». Тогда у меня сложилась в голове модель: для того чтобы выжить, плохому ректору ни в коем случае нельзя повышать зарплату своим профессорам, вместо этого можно строить фонтаны или обкладывать фасады мрамором — делать такие инвестиции, которые не имеют отношения к профессорам. Почему? Потому что феодальная модель университета 1990-х базировалась на невовлеченности. Профессор, получающий в своем университете 6–8 тысяч рублей, на эти деньги, понятно, прожить не может, он ищет дополнительные работы. А если он в этом вузе получает 1/5 своего дохода, он никогда не объединится с другими профессорами и этого дурака ректора не скинет, потому что затраты нервные и возможные денежные выигрыши будут абсолютно непропорциональны его усилиям и потерям. Но если профессор получает в университете 70% своего дохода, он становится опасен: он же может тебя заголосовать, снять и т. д. Ученый совет ВШЭ обычно проходит так, что минимум 20% проектов решений, которые вносит администрация, с первого раза отвергаются. Новичкам иногда кажется, когда они глядят на наши страсти, что вот-вот переворот случится. Просто члены ученого совета воспринимают университет как свой, а не как некоторое учреждение, где их наняли лекцию почитать.

Кстати, этого университета, с мраморным фасадом, уже нет.

Я знаю абсолютно честных ректоров, которые инвестировали в пассивные активы и строили здания. Я их понимаю, но это были неправильные инвестиции. Можно жить с пятью метрами на студента — кстати, Вышка сейчас живет с восемью метрами на студента, при этом все считают, что мы очень хорошо живем. У нас постоянно отстает материальная база. Я знаю еще несколько вузов, в которых отстает материальная база. Плехановский университет, Университет ИТМО в Питере. Ну и что? Это кто-то замечает? Наоборот, все считают, что мы с ними крутые. А вузы, которые инвестируют в пассивные активы, которые имеют 30 метров на студента, часто отстают. Я, наверное, соглашусь с тем, что это дефект университетов, но я не считаю, что он неустрашим. Просто, по мере того как общество становится более богатым, вот эти самые пассивные фонды становятся все менее значимыми.

Синхронность образования — очень интересный тезис. Она действительно и в школе, и в вузе включает тормоза. Потому что стандарт как механизм ориентирован на то, чтобы все справились с программой. Но есть отстающие, а есть передовики. Есть выход из этой ситуации без отказа от синхронности образования, которая структурирует деятельность и экономит массу полезных вещей? Есть. Это инструменты поддержки для отстающих и лаборатории для тех, кто успевает лучше. То есть для передовиков возникает дополнительный трек. А отстающих их более передовые товарищи консультируют, они тоже не выпадают. Но это не специфика вуза, это специфика любого образования, и в школе эта проблема гораздо болезненнее, чем в вузе, потому что там ребенок незащищен, он не может за себя постоять, даже часто не может объяснить, что у него не так.

Можно ли сконцентрировать лучших преподавателей в одном месте? Мне кажется, что онлайн делает эту задачу выполнимой.

Что касается негибкой и неэффективной финансовой модели, для начала надо с помощью государства и любых других учредителей вузов решить проблему недофинансирования, т. е. производственная функция университета должна избавиться от сегодняшних искажений, когда лаборатория стоит, а реактивы купить не на что, когда профессору наконец нормально платят, а менеджера на факультете нет. Только тогда мы сможем говорить о содержательной корректировке финансовой модели. Сегодня у нас финансовая модель университета деформирована в первую очередь тем, что университеты почти не получают средств на новое оборудование, практически не получают ассигнований на содержание зданий — треть получают от необходимого, не получают адекватных денег на то, чтобы организаторы учебного процесса зарабатывали не 10 тысяч, а хотя бы 50, и за эти деньги мы бы нашли нормальных людей... О финансовой модели надо все-таки говорить широко, с учетом обязательств государства, обязательств общества.

**Аржанова.** Спасибо, Ярослав Иванович. Дмитрий Николаевич, есть ли какая-то позиция, вопросы, комментарии?

**Песков.** Да. Мне понятно, что мы в целом сходимся — в том, что касается национальной политики по развитию университетов, судьбы программы «5–100» и идеи о необходимости иметь лидирующие профильные вузы. Мне кажется, в этой логике требуется дополнительный ответ на вопрос, за счет каких технологических решений можно обеспечить ведущую профильность подобного рода университетов. Дело в том, что ключевых технологий, которые оказывают влияние на будущее, гораздо меньше, чем отраслей и направлений. Грубо говоря, базовый технологический пакет примерно одинаков практически для всех отраслей. Связка

«большие данные — искусственный интеллект — распределенный реестр» одинаково важна для транспорта, для сельского хозяйства и даже для гуманитарного института. И компетенции на то, чтобы создать 20 или 30 университетов, в которых будут равно сильные школы, способные это профилировать обеспечить, мне кажется, в стране нет. Здесь нужно, чтобы профильность с точки зрения контента университет обеспечивал сам, а технологическая платформа или несколько технологических платформ были общими. Только за счет такой странной синергии мы можем получить высокое качество, для иных вариантов у нас минимально достаточного человеческого капитала просто нет.

В чем я не до конца уверен, так это в социальном императиве высшего образования. Этот императив кажется мне в некоторой степени наследством предыдущего тренда общемирового и российского, но сегодня мы видим существенные изменения этого тренда. В 2017 г. 56% девятиклассников выбрали колледжи, а не окончание школы. Даже если учесть, что в значительной степени этот выбор обусловлен их страхом перед сдачей ЕГЭ и они потом все равно хотят пойти в вузы, даже с этой поправкой число и ценность практических навыков серьезно увеличивается. Мне кажется, что есть некоторое встроенное из прошлого представление об эксклюзивности университета как места генерации необязательного знания. Разве те же самые социальные связи и необязательные знания не реализуются в игре, разве человек не получает их в игре, не получает в социальной сети? Почему он не получает их в *micro degree* или микромоделях социального общения, в фестах каких-то или в лагерях? Прекрасно получает, и с точки зрения ценности дружбы и сообщества эти социальные связи оказываются вполне продуктивными. Давайте сравним. Кто сильнее сегодня: *Harvard alumni* или *alumni* крупного фестиваля, который в пустыне проходит, — *Burning man*? Что-то мне подсказывает, что по уровню культурных трансформаций, которые происходят у человека с возникновением социальных связей, *Burning man* уделяет, извините за сленг, Гарвард в несколько раз. Похоже, и этот эксклюзив тоже в определенной степени от университетов уходит.

И последнее замечание. Когда я говорил о финансовых моделях, я говорил не только и не столько о недофинансированности — я абсолютно согласен, это минимум миниморум, с которого можно вообще о чем-то разговаривать, — сколько о способности привлекать и формировать новые инвестиционные модели. А инвестиционные модели — это же одновременно модели формирования сообществ. Мы в голове просто еще не до конца докрутили эту логику. Я знаю, что произойдет, когда и если ВШЭ захочет создать полноценное сообщество и вернуться даже не к модели гумбольдтовского университета, а к модели, которая тоже сейчас является возможной, — к модели средневекового университета,

в XIV в. Тогда ВШЭ проведет IPO, у нее появятся *bounty*-профессора так называемые. Возможности привлечения инвестиций, которые возникают в этой новой технологической реальности, на порядок выше тех инвестиций, которые мы можем привлечь, забрав эти деньги у государства насильственным образом. Вот такие заметки на полях я хотел бы зафиксировать, хотя в целом, безусловно, мы двигаемся в одну сторону.

**Кузьминов.** Дмитрий Николаевич очень интересные соображения высказал, на которые я попробую ответить. Первое — это технологическая платформа, которая объединяет ряд вузов. Безусловно, мы не очень богатая страна, и, совершенно очевидно, нам надо выстраивать такого рода системы, начиная с центра коллективного пользования. Это достаточно давно провозглашается. Вы знаете, что уровень загруженности оборудования в разных научных центрах, даже в корпорациях, составляет 20–30%, поэтому если говорить о несимметричных ответах, то это первое, что нужно делать. И если Агентство стратегических инициатив будет с нами в этом направлении работать, мы должны искать и демонстрировать руководству: смотрите, сколько пустых мест, давайте мы подберем под них пользователей, объявим конкурсы этих пользователей, и мы совершенно из воздуха сделаем новые исследовательские команды и новые исследовательские возможности и возможности подготовки профессионалов. Я думаю, что это очень хорошее и правильное предложение, могу только проголосовать за него.

Очень интересная тема альтернативного университета. В какой степени университет может потерять свою роль социального императива? Это только история нам ответит. Но мне кажется, что все-таки основной аргумент — то, что для меня является аргументом, — я уже выдвинул: университет есть колоссальное сообщество с минимизированными издержками общения, получения информации, допуска к разным ассоциациям. Фестивали, самопоиск, форумы, группы интересов гораздо локальнее, чем университеты. Если искать в будущем какую-то форму отрицания университета, то, наверное, это большие сетевые ассоциации, виртуальные ассоциации. В какой степени они смогут выступать альтернативой — давайте глядеть, потому что мы договорились, что не можем многое просчитать, мы можем только видеть векторы.

Что касается выбора колледжа. Дмитрий Николаевич уже сказал: 80% выпускников сразу же или через год поступают в вузы. Больше 60% никак не используют в работе полученные знания и умения. Я боюсь, что нынешняя модель колледжа нуждается в очищении от людей, которые не хотят работать руками, не видят этой карьеры, а просто используют наивность государства, записывающего их в колледж и думающего, что вот сейчас-то

они пойдут пахать, сеять и т. д. Для этого надо сделать простую вещь: прием в вуз только через ЕГЭ. Тогда вместо 56% будет снова 20–25%, но тех, кто реально хочет работать. 20% после 9-го и 10% после 11-го класса — это как раз и есть необходимая обществу когорта людей, квалифицированно и ответственно работающих руками. Надо еще думать о том, чтобы общеобразовательная школа не сталкивала в этот трек своих неудачников. Работа руками требует особенных способностей, таланта. Талант должен поощряться обществом и воспитываться на примерах профессионального успеха, на технологиях, которые будут крутыми в глазах детей. То есть надо не позднее 5–6-го класса все это дело начинать и создавать новые технологии в средней школе уже, не в старшей.

Мне кажется интересной идея капитализации академических сообществ и IPO университетов. Если у нас действительно возрастает ценность сообществ и ценность общения, ценность доступа к информации и она может капитализоваться, то университеты должны будут выходить на эти площадки и капитализоваться. Становясь корпорациями, если хотите. Совладелец этой корпорации не только денежный доход будет получать, он будет иметь повышенные шансы на собственное продвижение и обучение своих детей. Мне кажется, что для университетов-лидеров это хороший вариант, он интересный. Думаю, до 2025 г. мы эту форму не отработаем, но трек такой я вижу.

**Аржанова.** Спасибо. Может быть, я не права, но мне показалось, что, несмотря на схожесть многих конкретных позиций, вы сегодня представили две совершенно разные картины будущего. Дмитрий Николаевич больше говорил об изменении университетов, фактически о размывании границ университетов, о том, что университет в форматах сегодняшних институций в будущем — это неэффективная как минимум структура и по содержанию, и по функциям, и по ролям. Ярослав Иванович считает, что будущее университетов — это по-прежнему университеты-здания, это понятные, очерченные институты. У них разные миссии, разные возможности, разные задачи, но это все-таки эволюционная линия, продолжающая развивать сегодняшнюю систему высшего образования. Вот такими мне показались позиции выступающих, очень разные в своей основе.

У меня к вам два вопроса. Во-первых, если говорить не про потребности экономики, не про цифровизацию, а про людей: дети будущего, которые пойдут в эти университеты, или их родители, которые их туда направят, — за чем больше пойдут? Им будет важно получить набор компетенций, которые можно приобрести в собранном виде в каких-то компаниях, в каком-то институте, в университете, сформировав уникальную структуру знаний и навыков с ориентацией на зарплату, на трудоустройство, на пози-

цию в стране или на глобальном рынке труда? Или все-таки этим детям через 15–20 лет будет важен некий брендовый документ, который становится фактически твоей маркой на всю жизнь: ты окончил Гарвард, ВШЭ, МГИМО или что-то еще, и это как метка, означающая, что ты человек определенного уровня знаний, возможностей, статуса? А все остальное ты добирался в тех дополнительных компаниях, которые университет поглотил, или которые существуют вокруг него. За чем пойдут люди? Ведь главным заказчиком для университетов в любом случае являются люди, которые могут и не прислушаться к государственной или экономической политике, а все равно хотят получать конкретное какое-то образование в конкретном вузе.

И второй вопрос сразу задам. И Дмитрий Николаевич, и Ярослав Иванович сказали, что у университетов, особенно у лидирующих, — опять же неважно, в какой форме они существуют, — будет функция не реакции на то, что происходит извне, не тормоза тому, что происходит вовне, а продуцирования чего-то нового: новых отраслей, новых направлений, новых профессий, новых проектов, еще чего-то нового. У меня вопрос к обоим участникам: когда мы говорим про российские университеты, не про абстрактные и не про лидеров «5–100», как вы считаете, откуда там возьмутся силы? Даже если будет больше финансирования для этих университетов, если государство напряжется и выделит больше средств, откуда там возьмутся силы, идеи и какие-то реальные тренды? Кто внутри этих университетов является драйвером создания нового? У нас сегодня есть те же самые преподаватели, приходит кто-то новый, через 15 лет они уже будут новой какой-то массой, которая всю жизнь работает в этом университете или в других университетах. Они же так же увязнут в этой среде, которая дает уникальные возможности для социализации. Кто внутри университетов будет драйвить создание чего-то нового? Что их заставит это делать? Спасибо.

**Песков.** Можно, я со второго начну? Мне кажется, что не менее важным требованием, помимо денег, является нормативный режим. Я горячо уверен, что единственная возможная форма для передовых университетов — это распространение на них режима, который у нас есть: у фонда «Сколково», у торов так называемых, территорий опережающего развития, у особых экономических зон. Особые экономические зоны работают плохо, «Сколково» чуть получше, торы — плюс-минус. При таком режиме университеты становятся корпорациями, у которых изменяется принципиальная модель управления и появляется управляющая компания, берущая на себя ряд функций. В последнее время университеты в России создаются именно в такой логике, мы просто еще это не осознали. Два последних созданных в России университета, у которых самый высокий уровень расходов в пересчете

на одного студента, функционируют именно в такой логике. Это Сколтех и Иннополис. Иннополис совмещен с логикой особой экономической зоны, Сколтех функционирует в режиме отдельного закона о фонде «Сколково». Ту же самую модель мы сегодня прорабатываем применительно к развитию города Южный и созданию там режима тора. В этой же логике себя видит Дальневосточный федеральный университет, синхронизируясь с режимом тора острова Русский. Такой режим — необходимое условие для того, чтобы можно было эту активность «распаковывать», и он не менее важен, чем деньги.

Кто может быть движущей силой изменений? Понятно, что в режиме браунфилда сделать это нельзя, понятно, что в режиме гринфилда это делать слишком дорого. Мой ответ такой: вот есть браунфилд, в нем должны быть гринфилды в «режиме бутерброда»: сверху управляющая компания и наблюдательный совет, инициаторы изменений, снизу и внутри браунфилда отдельные модельные структуры, которые функционируют в новой логике, и система бенчмарков, поощряющая студентов и преподавателей двигаться в сторону этих модельных структур.

Источников изменений четыре, с моей точки зрения. Первый и самый мощный — государство, которое вынуждено будет менять, в частности, состав ректоров и формировать по-другому элитные советы. Второй — это, безусловно, сеть выпускников. Например, в истории с Физтехом ассоциация выпускников является мощнейшим драйвером изменений, она оказывает на университет воздействие гораздо более сильное, чем действующий электорат. Третье — это, конечно, передовые технологические компании, которые войдут в альянс с вузами, готовыми рискнуть и стать этими самыми торами. И четвертый немаловажный источник — это школьники и студенты, которые приходят в университет учиться. Почему? Потому что в части технологий и образа мышления вам неоткуда взять изменения, кроме как у этих школьников и студентов. Их нет ни у компаний, ни у выпускников, ни у государства. С моей точки зрения, университеты будущего — это места, где учатся вместе люди и искусственный интеллект. И это процесс взаимного обучения. Понадобилось мне внутри моей маленькой структуры поставить логику работы с искусственным интеллектом. Мы объявили открытый конкурс на эту позицию, и единственный человек, который прошел этот открытый конкурс, — это десятиклассник. Он принят на работу на позицию руководителя проектов, и у него очень важные полномочия по изменению наших цифровых систем в сторону цифрового будущего. Он ведет учебные программы, мастер-классы, дает рекомендации нашим нынешним подрядчикам и формирует стратегию работы с информационными системами. Нигде в других местах я в стране эту компетенцию не нашел. Только у десятиклассника.

**Аржанова.** Где же мы найдем людей если не на все университеты, то...

**Песков.** Да пожалуйста, скупаете всех победителей нашей олимпиады Национальной технологической инициативы. У нас там готовые гении прямо на подбор. По мере того как мы будем эту систему масштабировать за счет тех же кванториумов, *junior skills* и *world skills*, у нас эта масса, я надеюсь, будет возрастать. Хотя то, что делает образовательный центр «Сириус», — это тоже поставка такого рода кадров.

Теперь по первому вопросу — за чем пойдут люди? 80 и 20%, да? 20% пойдут за капитализацией таланта. С моей точки зрения, получение компетенций в университете абсурдно. Потому что точно больше половины необходимых компетенций будет формироваться в среде, в которой они развиваются, а не только в самом университете. И считать, что университет дает компетенции, очень странно.

**Аржанова.** Университет дает эту среду саму.

**Песков.** А вот мне кажется, что давно нет. Суперпрофессионалы сегодня вырастают точно не в университете. Когда мы видим сегодня 12–13-летних ребят, которые уже капитализированы, где, как вы думаете, они получили знания выше университетского уровня? Они их получили в онлайн-средах. И по мере развития экономики данных роль и вес онлайн-сред будет существенно возрастать, а роль школ и университетов будет падать.

**Аржанова.** Не означает ли это, что ребята будут идеально владеть какими-то профессиональными компетенциями, но по-прежнему не смогут разговаривать друг с другом?

**Песков.** Да прекрасно они будут разговаривать друг с другом, даже матом ругаться. Вы просто поживите в онлайн-среде компьютерных игр многопользовательских. Сегодня это огромный образовательный процесс. Сходите в Raid, посмотрите, как там формируются компетенции.

**Аржанова.** Я про человеческое общение.

**Песков.** А это какое, по-вашему, общение? Формируется команда, выделяются ключевые зоны компетенций, люди договариваются друг с другом о взаимной координации действий и предпринимают сложные социально опосредованные действия, направленные на достижение цели. Там есть все элементы образовательного процесса самого высокого уровня. Думаю, что капитализация таланта останется ключевой функцией для тех,

кто способен сам ставить себе задачи. А те, которые «так сказали родители», пойдут в университет. Диплом, мне кажется, для 20% вообще не важен. Мы в год выпускаем несколько тысяч человек, которые у нас проходят через систему *world skills*. Думаете, кто-нибудь из работодателей хоть раз спросил, какой колледж они закончили? Какой диплом — это уже никому не интересно, и это уже реальность в России в 2017 г. Работодателей интересует, пришел к нему чемпион *world skills* или нет. Чемпионов отрывают с руками, несмотря вообще ни на что. И тут возникает вопрос синхронности. Если у меня девушка победила на европейском чемпионате, а она учится на 1-м курсе колледжа, зачем ей все остальные курсы колледжа? Ее можно ставить или директором этого колледжа, или главным методистом. Немедленно. Она умеет то, чего вся система не умеет. Она этому научилась не в колледже.

**Кузьминов.** За чем пойдут в вуз люди через 10 лет? Мне кажется, успехом для нас будет, если действительно 20% пойдут за капитализацией своих талантов. Это значит, что у нас уже до вуза должна быть выстроена система выявления и развития этого таланта — тогда люди пойдут капитализировать свой талант. Остальные 80%, если повезет, все равно будут идти кто за брендом — читай: за социальным капиталом, кто за набором компетенций, обеспечивающим хорошую зарплату. При этом сдвигаться это все будет, и уже сейчас сдвигается именно в погоню за брендом. По простой причине: уже сейчас мы не можем предугадать, какой набор компетенций сыграет на рынке, а завтра все станет еще менее определенным. Мы видим эту тенденцию на ведущих университетах, мы видим ее и на университетах следующей когорты. Даже простейшая покупка диплома — это частный случай погони за брендом. Бренд в данном случае — это бренд не отдельного вуза, а государственной системы высшего образования Российской Федерации. Так работает доверительное измерение. И действительно, люди поступают рационально: средний работодатель, если он не берет чемпиона *world skills*, опирается на собственный опыт. А опыт ему говорит, что выпускник вуза, как правило, лучше понимает, что от него требуется, быстрее обучается и проч.

Может ли быть другая система сигналов вместо ставшего пустым диплома о высшем образовании? Может, мы ее сейчас пытаемся в стране создать. Это профессиональные сертификаты, наличие тебя в открытой или платной базе данных людей, сдавших профессиональные экзамены того или другого уровня. Но, поскольку создающие ее отраслевые объединения институционально и экономически заведомо слабее, чем система вузов, я считаю, что до 2025 г. тенденцию сломить не получится. Она мне не нравится, так же, как и Дмитрию Николаевичу, я с сожалением говорю все это.

Что касается работы руками, это просто образное выражение. Речь идет о профессиях, о направлениях деятельности, где в основе лежит исполнение регламента. И креативность при исполнении регламентов тоже нужна, потому что ты должен понимать, когда остановиться, ты не можешь быть автоматом.

Теперь о том, кто является драйвером внутри университета, кто может стать драйвером перемен. В ВШЭ семь лет назад было, по-моему, только 15% преподавателей, имеющих статьи в ведущих англоязычных журналах. Сейчас 2/3 преподавателей такие статьи имеют. При этом часть преподавателей ушли, их заменили новые, в том числе и наши выпускники, и чужие выпускники, а другая часть, увидев сильные стимулы, изменила себя. То есть нельзя относиться к сотрудникам внутри браунфилда как к людям без перспектив. Это неправильно и обидно для них. Мы должны создавать сильные стимулы — и позитивные, и негативные — к добровольному изменению. И не просто выращивать гринфилд внутри браунфилда, а давать возможность каждому меняться: каждой кафедре и каждому отдельному человеку, каждой лаборатории, показывая сильные и желательные устойчивые стимулы. В Вышке ты 2/3 дохода получаешь на том, что следуешь этим стимулам. Ты следуешь этим стимулам, ты меняешь свое поведение, ты вступаешь в международные коллективы, ты получаешь результаты, которые признаются не на кафедре, а в широком научном мире. Каждые несколько лет показатели, за которые даются те или иные надбавки, повышаются. Эти надбавки составляют 2/3 твоей зарплаты, но они не разовые, не субъективные, ты сам их планируешь, ты собственные усилия планируешь. Во внутренней кухне стимулов в России еще не все отлажено. У человека, которого мы хотим развивать как ученого, должна быть перспектива на пять, а лучше на десять лет вперед, он должен понимать правила игры, он должен понимать, что именно он должен делать для того, чтобы получить такие-то фонды. А мы ухищраемся каждый год менять правила, мы ухищраемся отдавать гранты на 1–2–3 года, только-только со скрипом РФН начинает обсуждать 3–5-летние гранты. Это смешно. Фундаментальная наука так не работает, даже прикладная наука так работать не может.

Насколько распространение режима территорий опережающего развития и других преференций может дать дополнительный толчок? Хотелось бы, чтобы оно давало толчок коллективу, а не администрации. Если мы запустим процессы, о которых я говорил, то следующим этапом можно относить ведущие университеты к режиму наибольшего благоприятствования в экономической деятельности. Государство на этом ничего не потеряет, вообще ничего. Но вполне возможно, что много приобретет. Спасибо.

**Аржанова.** Спасибо. У нас есть 10–15 минут на то, чтобы услышать вопросы аудитории и ответить на них.

**Малиновский Сергей Сергеевич**, *заместитель заведующего проектно-учебной лабораторией «Развитие университетов» Института образования НИУ ВШЭ.* А что и кому должен будет университет в 2030 или в 2020 г.? Здесь была предложена такая метафора — университет как пространство необязательного знания, пространство необязательного студенческого опыта и необязательной коммуникации. В этой связи у меня вопрос скорее к Дмитрию Николаевичу: в его видении, в его модели университетов в какой степени это пространство не обязательно, но имеет право на существование? В каждой из перечисленных новых моделей университетов звучит функция «максимизация». Создается впечатление, что университет растворяется в границах корпоративного некоего интереса. А ключевой на самом деле здесь вопрос про роль студента: в какой степени студент в университете в этой новой модели имеет право на что-либо необязательное? Или как в той шутке, извиняюсь за такое сравнение, он подобен кролику, который занимается любовью и не подозревает, что его разводят на мясо. То есть в какой степени студент может чем-то необязательным заниматься — и не только студент? Обратная сторона этого вопроса: можем ли мы подумать про то, какими новыми функциями и целеполаганием наделить университет? И не стоит ли хозяев университета все-так приструнить и направить их усилия в русло решения конкретных общественных задач, ведь предложенная модель номенклатурных типов университетов выстроена по функциональному принципу: эти занимаются этим, эти занимаются этим, а какие задачи они решают — про это вроде как и не сказано.

**Песков.** Хороший вопрос про границу обязательного и необязательного. Вы же сами на него ответили своей метафорой про кролика. Ведь у университета есть свобода выбора. Эта свобода выбора ограничена неким набором функций, но этот набор насколько широк, что позволяет создавать новые миры. Это обязательность, но это обязательность творца, который должен создать как минимум шедевр, желательно проект, а в идеале сеттинг как результат своей деятельности в университете. Должны ли при этом остаться чистой воды необязательные университеты? Я горячо уверен, что любое богатое общество может себе их позволить. Вопрос исключительно про ситуацию ближайших 20 лет и можем ли мы отправлять недоопределившиеся таланты в пространство необязательного общения. Не знаю.

**Аржанова.** Необязательное общение может вылиться на другие, не очень благоприятные поля. Может быть, речь здесь идет о ми-

нимизации риска? У нас ведь не только креативные есть сообщества и развивающие.

**Песков.** Конечно, вы правы. Учет этих обстоятельств как раз усиливает границы обязательности с точки зрения функций и задач, решения которых ждет от университетов государство. Но цель, с моей точки зрения, не является стеной. Цель направляет, а с точки зрения организации пространства внутри университета и пространства взаимодействия университета ключевое слово — это *serendipity*. То, чего нам не хватает в университетах, и то, во что мы в последнее время инвестируем, — это *serendipity management*, управление случайностями. Именно грамотность в конструировании случайностей и в управлении случайностями порождает новое. Новое невозможно породить по заказу.

**Аржанова.** Для меня это звучит как-то близко к анархии, к управляемой анархии.

**Песков.** Будущее происходит из хаоса, а не из порядка, это точно совершенно.

**Кузьминов.** Фактически вопрос о новых функциях и целеполагании университета — это вопрос о новых или, точнее, дополнительных хозяевах университета. Это интересный вопрос, но на него есть хороший ответ и есть плохой. Ответ хороший: студенты должны быть в большей степени хозяевами, выпускники должны быть в большей степени хозяевами — это продолженные студенты, которые работают в окружающих университет бизнесах и социальных проектах. Такое расширение круга хозяев университета — это безусловный плюс.

Вторая позитивная когорта новых хозяев — это международные ученые, которые работают в смежных с университетом областях. Университет оптимально должен управляться людьми, представляющими передний край науки, которой этот университет занимается, понятно, что не все они работают в России. В той степени, в которой это не противоречит нашим геополитическим интересам — ведь есть интересы национальной безопасности и другие скучные и неприятные вещи, — мы должны расширять состав хозяев университета, людей, думающих об университете как о своем и принимающих решения, за счет вот этих глобальных профессионалов, работающих вместе с учеными университета. Им должно быть не все равно. Собственно говоря, и в Вышке, и в Томском университете, и в Университете ИТМО мы уже начали идти этим путем, привлекая ряд зарубежных коллег к заинтересованному участию в развитии университета.

Плохой ответ — это бизнес, который дал деньги. Почему это плохой хозяин? Потому что он часто не понимает университет, ко-

тому помогает, или понимает его очень односторонне. Все-таки хозяин университета претендует на то, чтобы заниматься целеполаганием, оценками с тем определяющим весом, который имеет мнение хозяина. Он должен любить университет.

Ответственный бизнес, который помогает университету, принципиально не желает принимать участие в управлении, его деньги — это доверительные пожертвования. Он будет высказывать свое мнение, но не будет настаивать, потому что боится прослыть дилетантом. Так работает Попечительский совет ВШЭ.

**Песков.** То есть деньги должны быть очищены от влияния бизнеса. Я согласен с этим подходом.

**Чириков Игорь Сергеевич**, директор Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ. Спасибо большое за оба варианта, в принципе с обоими можно жить, что бы ни случилось, на мой взгляд, это будет здорово. У меня вопрос такой. Университеты в ходе дискуссии обсуждались как очень автономные игроки, но очень часто в России они таковыми не являются, особенно государственные: у них есть учредители, которые любят университеты больше всего. Какова будет роль Министерства образования и науки в 2035 г. и каким вы мыслите себе министерство либо то, что его заменит? Какова роль регулятора в обеих версиях университета будущего? Каким он должен быть, какие функции выполнять, какие будут у него отношения с университетом?

**Кузьминов.** Я думаю, его роль будет значительно меньше, чем сегодня. Чем более самостоятельными и дееспособными становятся университеты, тем меньше требуется внешнего регулирования и внешнего управления. Я более-менее четко представляю себе, что должно уйти в функции ассоциации университетов. Я думаю, что государственно-общественное регулирование должно смениться просто общественным. В большинстве стран так и есть, и никто от этого не умер. Министерство должно заниматься стратегией, оно должно разрабатывать общие нормы, предотвращающие неблагоприятное для общества использование потенциала университетов. Я надеюсь, что оно точно не будет заниматься планированием направлений, в которых готовить студентов. Если университету нужно говорить, по каким направлениям их готовить, это уже плохой университет.

Государство вообще редко имеет четкое представление, что именно требуется от системы образования в разрезе направлений и профессий. Существующая ситуация, когда из года в год контрольные цифры подготовки инженеров, технологов и педагогов заведомо превышают платежеспособный спрос, это неловкое свидетельство полной неработоспособности действующе-

го механизма. В результате абитуриенты не верят в нормальные перспективы профессионального трудоустройства по этим направлениям, многие сильные выпускники отказываются от такой карьеры, бюджетные места заполняются слабыми, немотивированными учащимися.

Государство имеет действенные инструменты влияния на рынок высшего образования в виде грантов сильным студентам «актуальных» специальностей. Ряд губернаторов уже применяет такой механизм в виде долгосрочного финансирования вузов по приоритетным направлениям, которое включает инвестиции в научные коллективы и оборудование. В этом случае сильные студенты придут сами. Но предписывать точные цифры, сколько студентов ты должен принять по каждому направлению, — это романтизм бухгалтера.

**Песков.** В идеальном сферическом мире, в котором создается программа цифровой экономики, министерство замещается сервисом. Если есть посредник, который может быть заменен на программное либо человеческое саморегулирование, он должен быть заменен. Я согласен, что часть функций уйдет. Когда мы говорим про 2035 г., мы часто имеем в виду гораздо более ранний срок. Это свойство человеческого мышления: мы не умеем на 20 лет вперед мыслить, мы мыслим на ближайшие пять лет, а утверждаем, что это будет через 20 лет, просто чтобы снять с себя ответственность. Я бы сказал, что для нашей страны целесообразно было бы максимально увязать задачи развития образования с задачами развития экономики. И в этом смысле модель, в которой пирог нарезается как «образование + наука», не очень эффективна. Посмотрим на опыт других стран, которые показали максимальный результат в создании относительно спланированных новых отраслей и экономической эффективности. Прежде всего я бы обратил внимание на британскую модель и на их сборку функций, в которой есть, как это называется у британцев, *department for business, innovation and skills*. Здесь связка сделана через очень простую логику: есть сквозные навыки, они создают прорывы и те самые инновации, которые потом формируются фактически в новые отрасли, новые растущие бизнесы, нужные стране. Я бы эту функцию отделил от особой функции регулирования всего необязательного. Если следовать логике Ярослава Ивановича, регулирование необязательного может быть прекрасной отдельной функцией от регулирования целесообразного. Их надо разделять. Как именно это может быть сделано, не могу сказать, но уверен, что 2035 г. — это министерство как сервис, а не министерство как регулятор.

**Аржанова.** Спасибо большое. Отведенное нам время истекает. Мне кажется, у нас сегодня не получилось нарисовать картину

2030 или 2060 г. так, чтобы буквально увидеть, как будет выглядеть высшая школа и к чему мы придем. Но, наверное, это нереально. Зато мы сегодня услышали разные версии направлений, по которым к этому времени может прямо или разветвляясь и уходя в стороны двигаться высшая школа и в мире, и в нашей стране. Я абсолютно уверена, что мы не коснулись очень важных и очень интересных аспектов темы: какими могут быть эти развилки, чем обусловлен отказ от выбранных и объективных направлений развития, от кого зависят эти колебания, откаты назад и невозможность двигаться вперед. Это особая тема для разговора, который может быть продолжен. Поэтому у меня сейчас короткий вопрос к обоим участникам: насколько сегодняшний формат мероприятия показался вам интересным и полезным? Мне кажется, что такой разговор был бы интересен и полезен гораздо большему числу участников. Возможно, его имеет смысл продолжить в другом формате.

**Песков.** Я бы, конечно, продолжил, может быть, поработав над составом аудитории и форматом. Например, я вижу очень большую пользу в том, чтобы такой диалог проходил с финансистом школы ректорского резерва. Перспективные студенты и ректорский резерв могли бы участвовать в подобного рода дискуссии. Но иметь итерацию не вопросов, а боли людей, которые отвечают за эту работу в действующей системе. Потому что наши картины мира не всеобъемлющие и очень сильно обусловлены элитарным положением либо внутри системы образования, либо вне системы.

**Кузьминов.** Я думаю, что дискуссия была интересной, я несколько заходов для себя почерпнул из того, что Дмитрий Николаевич говорил. Мне кажется, что она бы выиграла, если бы мы более коротко выступали, но это вообще вещь вкусовая. Имеет смысл дальше обсуждать эту тему в большом составе участников, я с Песковым согласен.

**Discussion “What Tomorrow Holds for Universities”**

*July 14, 2017, National Research University Higher School of Economics, Moscow*

**Yaroslav Kuzminov**

Rector of the National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kouzminov@hse.ru

Authors

**Dmitriy Peskov**

Director of the Young Professionals Direction at the Agency for Strategic Initiatives. Address: 36/9 Novy Arbat, 121099 Moscow, Russian Federation. E-mail: dn.peskov@asi.ru

Which non-educational processes will influence the development of universities in the next 15–20 years? Whom will universities compete with? How will education markets change? What will be the relationships between future universities and external environment, society, government, businesses, and other universities? The future of universities is discussed between Yaroslav Kuzminov, Rector of the National Research University Higher school of Economics (HSE), and Dmitry Peskov, Director of the Young Professionals Direction at the Agency for Strategic Initiatives. The meeting was organized by *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow* journal.

Abstract

tertiary education, universities, education markets, data economics, platformization, risk stimulation, customized learning, labor markets, e-learning, Bachelor of Applied Science, innovations.

Keywords

# Книга, в которой нуждается каждая школа

*Рецензия на книгу: А. А. Леонтьев. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии (под ред. Д. А. Леонтьева)*

**Л. Л. Любимов**

Статья поступила  
в редакцию  
в мае 2017 г.

**Любимов Лев Львович**

доктор экономических наук, профессор факультета экономических наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: llubimov@hse.ru

**Аннотация.** Автор считает, что идеи, собранные в рецензируемой книге, должны быть сегодня востребованы каждой школой, которая намерена реально воплощать в жизнь Федеральные государственные образовательные стандарты. Это идеи личностно-го развития ребенка, формирования

у него готовности к дальнейшему развитию, развития познавательных компетенций, коллективных форм обучения, учебного контента как образа мира, необходимости радикальных изменений в способах обучения иностранным языкам в школе.

**Ключевые слова:** школа, ФГОС, педагогическая психология, личностное развитие, познавательные компетенции, понятийно-абстрактное мышление, коллективные формы обучения, учебный контент, иностранные языки.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-234-241

Д. А. Леонтьев собрал очень нужную для нынешней российской школы книгу. Не написал, а собрал — из работ своего выдающегося отца Алексея Алексеевича Леонтьева. Блестящий пример того, как надо чтить память своего родителя! Одуако еще более важно то, что «сборщику» удалось объединить в одной книге именно те работы А. А. Леонтьева (из почти девяти сот им созданных), которые особенно актуальны для нашей школы.

Российская школа сегодня — продукт угасания идей, которые, казалось, всколыхнули ее в «гласную эпоху» конца 1980-х. Эти идеи дали зеленый свет паре тысяч лицеев и гимназий, во многом сумевших сбросить лохмотья «лучшей в мире» советской школы.

Многие из этих школ, возглавляемые креативными директорами, сумели в финансово маргинальные 1990-е не толь-

ко выжить, но и расцвести. А большинству не досталось креативных руководителей, и они остались в царстве «лучшей в мире».

А дальше у нас вернулась эпоха «великой имитации», которая, начавшись после 1917 г., продолжалась более 70 лет и прервалась с появлением РФ в 1991 г. Имитировалась демократия (в декларациях сталинской и брежневской конституций и в делах, прямо противоречащих им), провозглашались на каждом съезде КПСС великие достижения, которых не было, имитировалось успешное колхозное сельское хозяйство. После 1991 г. действительно случилась демократия и многое другое. Однако в новом, XXI в. мы вновь наблюдаем «великую имитацию» в школьных делах (и не только в них). За прошедшие после 2000 г. (первая «стратегия России») 17 лет государство приняло несколько профессионально сформулированных программ реформирования школы. СМИ подняли большой шум о реформах, школы замучились от этого шума и от пугающего ожидания этих реформ, которое создавало иллюзию их свершения. Но в реальности все «обошлось»: реформы ограничились внедрением ЕГЭ и воплощением в жизнь девиза «Деньги следуют за ребенком». А прекрасные идеи глубокой перезагрузки школ так и остались декларациями в программах, не дойдя до жизни, так как ресурсов на них не предусмотрели. Полтора процента ВВП на школу — это ресурсы для того, чтобы она не скончалась, а не для ее новой жизни.

Но идеи остались. Остались в программах, которые наш народ, включая его школьную часть, читать не любит, да и не привык, ибо давно не верит декларациям. Но кой-какие (очень небольшие) новости стали появляться, по крайней мере в регионах-донорах. И на идеи начал возникать спрос. Искали ответы на вопросы «что на что менять?» и «как это делать?». Вот тут очень кстати вышла в свет собранная из трудов А. А. Леонтьева «Педагогика здравого смысла».

В ней собраны идеи, которые сегодня должны быть востребованы любой школой, решившейся на реальное воплощение ФГОС, а не на его имитацию и рисование бравурных отчетов об уже случившемся его воплощении. Что это за идеи?

**1. Идея личностного развития ребенка.** Во ФГОС «от Асмолова» эта идея задана как главный результат, которого ждут от школы. Редчайшие школы уделяют внимание этой задаче. Их директора прежде всего стараются вдохновить этой идеей персонал, а потом всем вместе искать способы ее реализации в детях. Такие школы действительно формируют личности, меняют (улучшают) социальный контекст, в котором школа существует (т. е. социализируют не только детей, но и локальное взрослое окружение), создают реальное ученическое самоуправление. Но об-

разовательные власти не замечают этих достижений. Им нужны результаты ЕГЭ, ОГЭ и Всероса. И неважно, как они достигаются. «Личностное развитие неразрывно с социальным развитием», — пишет А. А. Леонтьев. С раннего детства школа и семья — вместе, сообща — должны сформировать у ребенка буквально инстинкт его участия в жизни общества, инстинкт обязательности его личного вклада в общественные дела, в судьбы ближних, инстинкт ответственности за себя в обществе и за общество для себя. Сформировать в ребенке самосознание, понимание своего Я, сознание смысла и целей дарованной ему жизни, а также его правосознание.

**2. Идея формирования у ребенка готовности к дальнейшему развитию** частично подчинена идее личностного становления, но одновременно связана со второй задачей, которую ФГОС ставит перед школой, — с задачей познавательного, когнитивного прогресса, т. е. развития интеллекта. В этой идее А. А. Леонтьев сумел аккумулировать почти все, что было наработано в отечественной педагогической психологии. В нескольких его текстах встречаются русифицированные термины, соответствующие западной теории *learning*. Это понимание учебной деятельности как деятельности по «самоизменению» — так он характеризует психологию *учения* Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. «Учение» — не очень удачный перевод слова *learning*. Но в дефиниции *learning* есть два ключевых слова: «самоизменение» и, как следствие, «переживание» своего действия.

Л. С. Выготский считал, что единицей развития сознания является переживание. А. Н. Леонтьев дополнил: деятельностное переживание. А. А. Леонтьев продолжил эту линию развития, выделив в структуре учебной деятельности четыре компонента — учебную задачу, учебное действие, действие контроля и действие оценки — и сформулировав концепцию интериоризации как перехода действия от «интер» к «интра». Здесь присутствует уже и «след» еще одной идеи — метапознания как компетенции анализировать самого себя, планировать, мониторить, оценивать, рефлексировать.

Самообучение — это, безусловно, самое эффективное образование. А. А. Леонтьев поэтому особое внимание уделял технологиям развивающего обучения. Самообучение — это и есть действие, деятельность самого ребенка, принятие им идеи собственного бытия. Говоря об этом бытии, А. А. Леонтьев сослался на выдающегося философа М. К. Мамардашвили. Не буду повторять эту ссылку, просто дам более удачное объяснение (от Мамардашвили) термина «бытие». Он считал, что бытие — это «усилие быть», т. е. исполниться, осуществиться, реализоваться, стать. Мощная идея! Именно в ней существо миссии школы XXI в.

**3. Идея развития познавательных компетенций.** Она повторяется у А. А. Леонтьева много раз, ибо это особый «конек» замечательного психолога — основателя отечественной психолингвистики. Он писал о нашей школе: «Ученику не предлагается строить образ — он предъясняется готовым, этот „заранее организованный словами образ“, и ученику остается лишь одно — обратный перевод этого образа в словесную форму» (с. 133).

Эта мысль возвращает нас в начало XX в., к опыту Джона Дьюи, который в созданной им школе-лаборатории при Чикагском университете убрал три ряда парт, посадил учеников вокруг столов по 5–6 человек за каждым, поставил на каждый стол приборы для физики, колбы, пробирки, реторты для химии и т. д. Тем самым он создал пространство, во-первых, диалога, а во-вторых, групповой работы. Впоследствии все это было названо «аутентичной моделью образования», в которой Дьюи сформировал идею и реальность командной проектной работы. Дьюи практически начал групповой проект, а А. Г. Асмолов во ФГОС объяснил когнитивные смыслы деятельностного обучения.

Наша массовая школа, к сожалению, почти не знакома с педагогической психологией. Это, в частности, ведет к одному серьезнейшему провалу в ее работе: школа не создает условий для формирования у ребенка понятийно-абстрактного мышления. Оно формируется у ребенка само, понятия не транслируются. Но школа обязана создать для этого условия, о чем она практически не ведает. «Педагогика здравого смысла» особое внимание уделяет этой проблеме. Психолингвист А. А. Леонтьев предельно убедителен в разъяснении того значения, которое для формирования понятий имеет развитие речи. «Момент появления научного понятия как раз начинается со словесного определения, с операций (мыслительных. — Л. Л.), связанных с таким определением»<sup>1</sup>.

Для А. А. Леонтьева развитие интеллекта в школе — это формирование у ребенка устной речи, письмо, риторика, чтение. «Мы учим не читать: наша действительная задача — научить понимать читаемый текст» (с. 123). Важнейшая подсказка для учителя: «Понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» (с. 121), т. е. процесс парафразы, пересказа мысли другими словами, реферат, эссе, аннотация, резюме, ключевые слова. И далее идет ценнейшая мысль: «Понятно то, что может быть иначе выражено» (там же).

А. А. Леонтьев ввел понятие *образа содержания текста* как самого процесса понимания. Ежедневная генерация собственных текстов («Ни дня без страницы!») начиная с 1-го класса — важнейшее условие формирования понятийно-абстрактного (у Пиаже —

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996. С. 360.

операционального) мышления. В ходе текстопроизводства ребенок ищет и находит значения слов (понятий), одновременно формируя и усваивая понятия и развивая мышление, ибо единицей мышления является *значение*, а мысль есть творческий акт, сущность которого состоит в означивании (Выготский). А. А. Леонтьев дает важнейший совет учителю: «Содержание текста имеет множество степеней свободы» (с. 122). Практики интерпретаций текстов — прекрасный способ герменевтического развития ребенка. Леонтьев также указывает, что путь развивающегося ума — это путь обобщений, синтеза. А анализ — лишь подготовка инсайта, решения проблемы, рефлексии, догадки, т. е. подготовка синтеза как драйвера человеческого логоса. Поэтому столь важна работа с текстами, педагогика текстологии.

**4. Идея коллективных форм обучения.** Педагогика сотрудничества восходит к Л. С. Выготскому и П. П. Блонскому. В технологии развивающего обучения Эльконина — Давыдова мы уже находим понятие «коллективно распределенное обучение» (деятельность), которое получило развитие в работах В. В. Рубцова. Во всем этом следует усматривать, с одной стороны, теоретическое развитие и практическое воплощение знаменитой, принятой во всем мире идеи Выготского о зоне ближайшего развития. Но с другой стороны, у почти нашего современника А. А. Леонтьева это еще и подготовка ребенка к взрослой жизни в наше время, когда едва ли не главной формой организации самых разных рабочих процессов стали команды *ad hoc* — временные группы-коллективы, создаваемые для быстреего решения назревших задач или для инновационных прорывов.

В западной науке об образовании давно появился еще один термин, близкий к идеям А. А. Леонтьева, — «реципрокное обучение».

**5. Идея учебного контента как образа мира.** Сегодня у нас много спорят о контенте школьного образования. Вузовские предметники с их постоянными требованиями «напихать» в этот контент все новые предметные единицы действуют как разрушители школы будущего. Предметные знания — лишь третья по значимости цель во ФГОС «от Асмолова». «Знания — суть *ориентировочная* (выделено мною. — Л. Л.) основа деятельности ребенка и условие для формирования операциональных средств этой деятельности», — пишет Леонтьев (с. 107). «Мы должны преобразовать процесс учения в систему проблемных ситуаций, а содержание образования — в систему средств, направленных на разрешение этих проблемных ситуаций» (с. 108).

Читая Леонтьева, понимаешь, что учебный материал — это всего лишь информация, которую учитель пытается заложить в память ребенка. Она удержится в памяти только в том случае,

если будет усвоена, понята ребенком через его деятельность с этой информацией, через ее практическое применение. И лишь в этом случае информация станет знанием, когда из сведений возникнут деятельностно полученные компетенции применения этих сведений.

Мне десятки раз приходилось задавать людям вопрос: что вам пригодилось в жизни из того, что вы учили в школе? Люди называли в ответ либо иностранный язык, либо социальные компетенции. И ничего (ноль) из того, что мы называем предметным контентом. Социальные компетенции остаются с нами, накапливаются, ибо получены через *learning*, через свой социальный опыт, через его переживание. А иностранные языки остаются с нами, ибо язык — это механизм, средство познания, когнитивный инструмент.

«Знания суть компоненты образа мира, используемые для конструирования ориентировочного звена различных актов человеческой деятельности» (с. 12). В этой глубокой дефиниции Леонтьев фактически говорит о том, что школьное знание — это стартовый (вводный) навигатор к образу мира, один из элементов которого когда-то станет твоей предметно-профессиональной судьбой. Но сначала это целостный образ. Шаг к его «дезагрегированию» — выделение из этой целостности «моего», того, чем я наделен от рождения, и его изучение «вглубь». Это углубление может начинаться в начальной школе, а на старшей ступени через профильное обучение превращаться в образ профессии.

Профильное образование — это в основном академическая траектория. Оно дает протопрофессиональные компетенции для будущих работников с высокой квалификацией. Но из школы идут не только в вузы. Этой темы в «Педагогике здравого смысла» нет. Ибо «нельзя объять необъятное» (К. Прутков). Мое же мнение сводится к тому, что основная школа должна создавать образ мира и у «неакадемика». А важную часть его профилизации она может обеспечить в рабочих кружках дополнительного профессионального образования (внеурочные часы).

## **6. Идея ликвидации нашей «немоглухоты» в окружающем**

**мире.** Треть рецензируемой книги составляют статьи об изучении нашими школьниками иностранных языков. Сборник содержит, в частности, интереснейшее изложение психологических основ овладения иностранными языками. Л. Витгенштейн считал, что границы нашего языка — это границы познаваемого нами мира. Границы познания у билингва намного шире, чем у монолингва. Мы — глухонемые, ибо школа, если, конечно, она не специализированная языковая, не дает нужных знаний иностранного языка. Почему обучение иностранным языкам не начинается в детском саду? Почему в школе оно начинается не с 1-го класса? И чему можно научить за два урока в неделю? В дореволюци-

онной гимназии на изучение языков выделялось более 20 часов в неделю (латынь, греческий, немецкий, французский, английский).

А. А. Леонтьев подчеркивает зависимость культурного уровня нации от уровня владения языками. Не вызывает сомнений и наличие обратной зависимости. Образованный класс дореволюционной России был элитой мирового образованного класса. Нынешний образованный класс России количественно велик, но качественно... Потеря языкового образования — одна из главных причин упрощения нашей культуры, утраты ею многих черт, значимых для национальных ценностных установок, в частности резкого снижения ценности человеческой жизни.

Эта потеря, к тому же, важнейшая причина резкого упадка нашей науки: вот уже более пяти веков мировая наука не может развиваться без главного языка общения (*lingva franca*) ученых. До XIX в. таким языком была латынь, а с XX в. — английский. Мы все оттягиваем введение в школах обязательного ЕГЭ по иностранному языку, скрывая тем самым серьезную слабость в обучении ему в нашей школе. И ничего не делаем для изменения ситуации.

Помимо названных, в «Педагогике здравого смысла» много других идей. Но названные — важнейшие для реального воплощения принципов ФГОС «от Асмолова». Нашей школе нужно ориентироваться именно на этот ФГОС. Специально подчеркиваю это, чтобы в случае его изменения, обещанного новыми руководителями Минобрнауки, школы продолжали работать по нему.

«Педагогика здравого смысла» собрана из работ профессионала высочайшего класса. Этот сборник отличает не только полнота идей новой школы, но и краткость их презентации. Он обязательно должен быть в каждой школьной библиотеке, у каждого учителя, для которого образ профессиональной жизни — это строительство реальной новой школы, а не ее имитация.

**The Book that Every School Needs**

*Review of the Russian Edition of the Book: Leontiev A. Pedagogy of Common Sense. Selected Works on Philosophy of Education and Educational Psychology*

**Lev Lyubimov**

Doctor of Sciences in Economics, Professor, Faculty of Economic Sciences, National Research University, Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: llubimov@hse.ru

Author

The ideas gathered in the book should be of interest to every school that intends to implement the National Learning Standard. These ideas have to do with personal development of children, getting children prepared for further development, inculcation of cognitive competencies, collective learning, learning content as a perspective of the world, and the need for radical change in teaching foreign languages in school.

Abstract

# Ловушки на пути совершенствования человека

Рецензия на книгу:

Дэвид К. Коэн. *Ловушки преподавания*

**Г. Ч. Гусейнов**

Статья поступила  
в редакцию  
в мае 2017 г.

**Гусейнов Гасан Чингизович**

доктор филологических наук, ординарный профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: gguseynov@hse.ru

**Аннотация.** На основании того, что сообщает Дэвид Коэн об американской системе образования, и того, что он, возможно, предпочел бы скрыть, но что явствует из его книги, рецензент пытается найти ответ на вопрос: почему, несмотря на перманентный кризис средней школы, США остаются для всего остального мира самой притягательной страной получения высшего образования? Американская система высшего образования успешно использует все лучшее, что предлагают страны мира в области среднего образования, и на этой основе создает для остального мира самые передовые формы высшего

образования. Фундамент образовательной системы США — это самоорганизующаяся социальная среда, которая до сих пор отлично приспосабливалась к изменениям мировой конъюнктуры. Одним из ключевых элементов американского университетского влияния на остальной мир является представление об образовании как о постоянно обновляемом процессе критики основ и традиций. Внимание автора книги сосредоточено на описании механизмов балансировки социальной среды через развитие опережающих форм образовательных институций и проектов.

**Ключевые слова:** профессия учителя, преподавание, отношения «учитель — ученик», профессиональный опыт, профессиональное выгорание, образовательные реформы, образовательные траектории.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-242-249

Уже перевод книги Коэна на русский стал для издателей ловушкой. Как ни крути, а *teaching* по-русски — это учение, а *teacher* — учитель. Почему авторы решили воспользоваться более нейтральным «преподаватель»? По всей вероятности, потому, что в русском языке словом «учитель» обычно злоупотребляют, причем в противоположных направлениях. С одной стороны, имеет место

словоупотребление, которое можно назвать пафосным: учитель, или Учитель с большой буквы, — это не профессия, а призвание. Учитель учит не каким-то там предметам, а жизни. Учительница первая моя, учитель года и т. д. С другой стороны, кто это такой — учитель? Это ведь просто «училка». Что с нее взять? Как, впрочем, и с «препода», всего лет двадцать как, кстати говоря, угнездившегося в русском обиходном языке вместо «преподавателя» — независимо от ранга. Учить — тяжелое, неблагодарное и нервное занятие, до настоящей профессии не дотягивающее, потому что берутся за него не совсем настоящие историки и лингвисты, химики и математики. Такой обиходный контекст требовал от переводчиков и издателей максимально нейтрального слова, и найденное — «преподавание» — должно показаться читателю таковым.

При этом все же приходится помнить, что семантика учительства и семантика преподавания в некоторых точках довольно далеко расходятся. Преподаватель по отношению к ученику намного дальше, чем учитель, и отношения «клиент — продавец», или «клиент — обслуживающий персонал» здесь гораздо сильнее отношений «протеже — патрон», «племянница — тетка», «сын — отец» и т. п. Личности учителя и ученика и в пафосном, и в карикатурном режиме могут образовать нерасторжимое единство, личности преподавателя и его клиента — едва ли.

На моих глазах много лет протекала жизнь так называемого творческого вуза, где учитель, мастер, наставник создавал для своих учеников, студийцев, подмастерьев атмосферу невыносимого постоянного присутствия внутри их личности. Непрерывный поиск предельной откровенности, искренности, идея совершенствования человека, засунутая в подтекст образовательного процесса, часто заводят связку «учитель — ученик» в тупик банальщины. И эту ловушку, читая книгу Коэна, нужно назвать первой. Автор и сам это понимает, и замечательно передает эту мысль читателю: «Совершенствование человека невозможно без желания человека, но ученики обычно боятся этого, сомневаются в результатах, равнодушны к предложениям преподавателя или предпочитают что-то другое» (с. 29).

Коэн то и дело сопоставляет работу преподавателя с деятельностью психоаналитика и психотерапевта (с. 29, 37, 41 и др.). Это, с одной стороны, напрашивающееся, а с другой — опасное сравнение. Всякому понятно — и это весьма серьезная ловушка номер два, — что с годами педагогический опыт накапливается и как совокупность штампов, заезженных приемов, не говоря уже о синдроме выгорания и прочих профессиональных недугах, которыми преподавателя обжигает особенно богатый и разнообразный опыт. Но рядом с этим отрицательным опытом

**Что это —  
«что-то другое»?**

есть и нечто положительное, нечто, позволяющее понять, чем профессия преподавателя (учителя) принципиально отличается от всех других родов занятий, представители которых имеют дело с людьми (от тюремщиков до хирургов). Да, «независимо от профессиональных достижений и занимаемых должностей, специалисты-практики всегда зависят от своих менее квалифицированных, менее зрелых или менее здоровых клиентов» (с. 29), но в случае психотерапевтов и учителей мы имеем дело с людьми, которые превращают своих клиентов в носителей собственного экспертного знания. Они не столько делятся экспертными знаниями, сколько конструируют нового эксперта.

При этом, считает Коэн, все это — лишь частное, вовсе не обреченное на успех дело. «Заниматься совершенствованием человека — важнейшая, фундаментальная задача для современного общества. Поскольку учителя, врачи и организационные консультанты пытаются способствовать ее выполнению и тем самым берут на себя ответственность за обещания современной цивилизации, они также волей-неволей вынуждены разбираться с проблемами определения и оправдания совершенствования человека, с которыми общества пытались справиться на протяжении всей эпохи современности. Но они решают эти проблемы на уровне усилий по совершенствованию отдельных конкретных индивидов, а не разрабатывая масштабные меры социальной политики» (с. 47).

Иллюзорной убежденности в возможности массово усовершенствовать вверенного данной педагогической системе массового же человека Коэн противопоставляет прагматичный взгляд Джона Дьюи: «Преподавание можно сравнить с продажей предметов потребления. Нам следует посмеяться над продавцом, который заявил, что продал очень много товаров, хотя никто у него ничего не купил. Возможно, есть учителя, которые думают, что славно поработали, независимо от того, чему научились их ученики. Между преподаванием и обучением можно поставить такой же знак равенства, как между продажей и покупкой» (с. 51).

Автор книги придерживается алармистских взглядов: «По мере расширения спектра методов обучения и способов коммуникации преподавание в аудитории лицом к лицу будет и далее идти на убыль, а обучение все больше будет осуществляться с помощью сложных телевизионных и компьютерных видеосистем. Социальная организация преподавания как особого вида деятельности в стенах школы помогла закрепиться продуманному подходу к обучению, однако профессия учителя — лишь одна из множества платформ, также ориентированных на сознательное обучение. Практику преподавания все меньше и меньше можно считать прерогативой людей, работающих в школах и университетах» (с. 60).

Но до этого все-таки еще далеко. Автору, который любит сравнивать работу преподавателей с деятельностью психоаналитиков и мастеров практического вождения, можно ответить: к учителю вождения не идут на психоаналитический сеанс, а от психиатра не требуют объяснений, как выжимать сцепление.

Кто адресат книги? Американские родители и молодые администраторы от образования. Возможно, для русского читателя вне Америки книга нуждалась бы в некоторой переработке. Вместе с тем именно в своей оригинальной форме она сообщает об американской системе не только то, что ее автор хотел бы о ней рассказать, но и то, что, возможно, он предпочел бы скрыть. Вот почему и мелкие поправки не портят впечатления от книги (то Орас Манн, то Гораций Манн), а напоминают: книгу можно читать по-разному — то восхищаясь проницательностью автора, то поражаясь его неприкрытой наивности.

Почему же в книге ставятся такие простые вопросы и в такой подкупающе наивной форме? Потому что американская система высшего образования, во-первых, успешно использует (можно даже сказать, эксплуатирует) все лучшее, что предлагают страны мира в области среднего образования, имея уникальные возможности подвергнуть вторичной фильтрации выпускников учебных заведений из разных стран для пополнения самых сильных колледжей и университетов, а также объективно сравнить достижения и недостатки тех или иных национальных систем образования. Во-вторых, на этой основе американские университеты создают для остального мира самые передовые формы высшего образования, рекуперированные энергию, полученную от других стран, для их же перспективного блага. Одним из ключевых элементов американского университетского влияния на остальной мир является представление об образовании как о постоянно обновляемом процессе критики основ и традиций. Автор понимает, например, неразрешимость противоречия между рутинной и риском, селективностью и полной открытостью школы (колледжа). Но его внимание сосредоточено не на поиске универсального способа избегания ловушек, а на описании механизмов балансировки социальной среды через развитие опережающих форм образовательных институций и проектов. В этой точке приобретают дополнительный смысл и, на чей-то вкус, возможно, избыточные параллели с практикой психотерапии. Все-таки, если взрослые читатели книги — клиенты психотерапевтов (и/или сами психотерапевты), им легче схватить специфику образования через более привычный и более консервативный сегмент собственной реальности.

В этом и смысл всплесков банальщины, например, «Учителя не должны оставлять усилий по постоянному убеждению учеников в ценности той работы, которую они стараются выполнить» (с. 142). Она заставляет русского читателя услышать, как

парадоксально недалеко ушли друг от друга благоуещевания «нашей советской школы» с ее риторикой призвания и американские идеи экономической и социальной целесообразности и вообще прагматизма.

Психиатры иногда обрывают курс, если пациент саботирует лечение, а элитные школы и университеты отчисляют учащихся за плохую успеваемость или несоблюдение правил. Знание о вероятности такого исхода может мобилизовать настроенность на результат. Однако эффект может объясняться и другими причинами. Некоторые носят характер чисто экономического. Так, психиатрия становится заметно менее селективной по мере того, как в последние два десятилетия страховые компании все чаще отказываются возмещать стоимость «разговорной психотерапии». В недавнем репортаже в «Нью-Йорк таймс» говорится, что страховые компании возмещают только затраты на диагностику и назначение препаратов, но не стоимость классического диалога — поэтому психиатры принимают больше пациентов и каждому отводят не более 15–20 минут, успевая лишь вкратце опросить пациента и назначить ему препараты (с. 127).

Вместе с тем именно из простоты и прагматичности подхода Коэн вытекают некоторые основополагающие трудности преломления его концепций в принципиально ином культурном и образовательном контексте. Если бы у американской школы была основная идеологическая задача, ее сформулировали бы как ультимативное требование сохранить ценности плюрализма при равных стартовых условиях интеллектуальной деятельности. Когда идеологическую задачу формулировали в СССР и родственных обществах, в фокусе всегда оставалась тяга к единству любой ценой. Практическая реализация творческого выбора происходила в школах советского типа в контексте унифицирующего структурного насилия.

«Удивительная особенность сегодняшнего государственного образования в США — это сочетание возрастающей обязательности и наказаний за уклонение, с одной стороны, и расширение возможностей выбора — с другой» (с. 132). Поразительно, но именно так можно было бы описать вектор развития советской школы конца 1960-х — середины 1980-х годов. Именно тогда крепла философия «взаимности выбора», которой Коэн посвящает, возможно, самые интересные страницы книги.

Коэн пишет, что «взаимность выбора ограничивает неопределенность, создавая сообщества заинтересованных участников. Такие сообщества сосредоточены на целях работы и принимают в свои члены только тех, кто осознанно выбрал участие. Городские католические школы принимают самых разных уче-

ников, но эти школы, как правило, руководствуются относительно традиционными концепциями академических достижений и предназначены для детей, чьи семьи согласны с направленностью школы» (с. 139). Не так ли формировалась спецшкольная микрополитика в советских наукоградах или элитных кварталах Москвы?

Едва ли не самое интересное в книге Коэна — событие, находящееся за гранью вероятного: появление в ней старого советского дракона двойного подчинения ученика «семье и школе», одним знакомого на практике и даже, я бы сказал, на собственной шкуре, а другим — по песне В. Высоцкого:

Теперь разрешите пару слов без протокола.  
Чему нас учит семья и школа?  
Что жизнь сама таких накажет строго!  
Тут мы согласны. Скажи, Серега!

Речь идет о распределении ответственности за совершенствование «подрастающего поколения» между школой и семьей. Говоря о школах, работающих в идеологии охвата образованием всех своих клиентов, Коэн пишет: «Их микрополитика строится вокруг всемогущества учреждений, а обязанность учеников играть главную роль в собственном совершенствовании уходит в лучшем случае на второй план. Апофеоз этой печальной ситуации таков: федеральные власти и власти штатов требуют от школ конкретных результатов и установления жестких мер в отношении учителей, если им не удастся достичь этих результатов, но не предлагают никаких стимулов или наказаний для учеников и их семей» (с. 143).

В этой точке опыт американского исследователя непостижимым образом смыкается с опытом школы советской, у которой как раз был набор «стимулов и наказаний для учеников и их семей». Результаты, достигаемые в репрессивных образовательных системах, поражают разнообразием. Американские преподаватели, имеющие перед глазами, возможно, слишком пеструю картину выпускников, представляющих глобальную систему образования, знают это лучше, чем те, кто работает в относительно однородной среде, подобной позднесоветской школе.

Коэн утверждает довольно неожиданное для русского читателя: оказывается, в отличие от университетов, жестко требующих от абитуриентов возможно более точных сведений об образовательной траектории, работодатель в США вовсе не интересуется результатами школьной работы. Поэтому выпускник, ориентированный на рынок труда (возможно, даже квалифицированного труда), чувствует себя в последние школьные годы свободным человеком, не зависящим или зависящим лишь условно от своих учителей и директоров школ. Главное — получить аттестат, а содержимое его, т. е. оценки, набор изученных предметов, степень

прилежания, работодателя волнуют не слишком. В этих условиях «взаимное стремление к совершенствованию» становится не «социальным ресурсом» (главный позитивный тезис автора), а довольно пустой идеологической мантрой.

Автор рисует американскую систему образования как находящуюся в условиях перманентного реформирования. При этом главным недостатком этой системы он считает недостаточную вовлеченность в ее деятельность федерального правительства. Американскому читателю, возможно, такой взгляд ближе, чем русскому, еще не отошедшему от унифицирующего диктата и мучительной либерализации школы в середине и второй половине XX в. При этом автор совсем не рассматривает основного, на мой взгляд, *rationale* гетерогенности американской средней и высшей школы. Главное, что определяет глобальный образовательный успех высшей школы в США, — это стремление в университеты этой страны как абитуриентов из лучших школ мира, так и преподавателей со всего света. При таких условиях американские университеты не видят острой необходимости помогать своей же, американской средней школе, готовить в рамках сколь угодно хитроумной реформы кадры для заполнения университетских аудиторий и лабораторий. Наоборот, система высшего образования в США, возможно, даже заинтересована в расширении «неопределенности», в создании того самого творческого беспорядка в школе, который позволит проявиться лучшим из лучших не в условиях репрессий, а в силу пробивной мощи таланта. В пользу такой интерпретации говорят последние главы книги, в которых автор описывает ловушку двух или трех разных пониманий природы и содержания знания. Что это — сложившаяся у ученика методология систематизации фактов и ментального картирования действительности? Или это способность запомнить в определенном порядке информацию, «задаваемую» учителем? Кто он, учитель? В этой части книги переводчики решили от «преподавателя» вернуться к привычному «учителю», и это правильно. Так кто же он — диспетчер аудиторных задач или, может быть, коммуникатор, посредник между комплексом дисциплинарных знаний и представителем поколения людей будущего? Коэн предлагает государству обеспечить массовую американскую школу ресурсами для проведения диалога между представителями противоположных взглядов на основные принципы образования. Снова, как и в начале книги, мы понимаем, что фундамент образовательной системы США — это самоорганизующаяся социальная среда, которая до сих пор отлично приспособилась к изменениям мировой конъюнктуры. На вопрос, как же, черт побери, получается, что, несмотря на перманентный кризис средней школы, США остаются для всего остального мира самой притягательной страной получения высшего образования, мы ответа, возможно, не получим, но полезные подступы к нему в книге, несомненно, содержатся.

**How to Avoid Predicaments in Human Improvement**  
*Review of the Russian Edition of the Book: Cohen D. K.*  
*Teaching and Its Predicaments*

**Gasan Guseynov**

Author

Doctor of Sciences in Philology, Professor, School of Philology, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: gguseynov@hse.ru

An answer is sought for the question as to why the United States remain the most attractive place in the world to get tertiary education despite its permanent secondary school crisis, based on what David Cohen reveals about U.S. education as well as what he would probably prefer not to disclose but which becomes obvious from his book. The U.S. tertiary education system makes good use of the best outcomes of secondary education from all over the world to develop the most advanced forms of higher education. Their education system rests on a self-organizing social environment, which has been great at adjusting to changing global trends. The attitude towards education as a constantly renewing process of criticizing the foundations and traditions of teaching is a key element of the worldwide influence of American universities. The article is focused on describing the mechanisms of adjusting the social environment through the development of outstripping forms of educational institutions and projects.

Abstract

teaching, teaching as a profession, teacher-student relationships, professional expertise, job burnout, education reforms, educational trajectories.

Keywords

# Как и зачем обучать студентов предпринимательству: полемические заметки

**А. Ю. Чепуренко**

Статья поступила в редакцию в мае 2017 г.

**Чепуренко Александр Юльевич** доктор экономических наук, профессор, руководитель департамента социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101990, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: achipurenko@hse.ru

**Аннотация.** В статье в полемическом ключе рассматриваются социальные, академические и организационные аспекты обучения предпринимательству в ведущих российских университетах. Автор критикует некоторые распространенные подходы к обучению предпринимательству в российских вузах и обосновывает

концепцию и структуру трехзвенного общеуниверситетского факультета по инновационному предпринимательству, помогающего студентам развить или сформировать у себя важнейшие предпринимательские компетенции. Показаны основные ограничения (риски) и возможности (шансы) университетов, которые будут готовы реализовывать данную модель обучения.

**Ключевые слова:** высшее образование, майноры, предпринимательство, предпринимательские университеты, предпринимательские компетенции.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-3-250-276

## **Российские университеты и предпринимательство**

В России за последние 25 лет сложилась определенная система обучения предпринимательству, включающая образовательные модули разного формата, реализуемые различными, в том числе образовательными, организациями: начиная с краткосрочных базовых курсов для потенциальных самозанятых и индивидуальных предпринимателей, которые предлагают институты поддержки малого и среднего предпринимательства, и заканчивая элитным бизнес-образованием — его предоставляют ведущие бизнес-школы страны. Еще в 2008 г. создана национальная ассоциация обучения предпринимательству (РАОП), призванная объединить ведущих участников рынка и выработать критерии и стандарты лучших практик. Но споры о том, следует ли университетам включать в свои образовательные программы мо-

дули по предпринимательству, как и в каком статусе, не прекращаются.

Часто звучит такой аргумент: далеко не всякая практическая деятельность должна отражаться в программах университетского образования. Ведь университет не ПТУ и не высшие коммерческие курсы, это особый тип учебного заведения, задача которого — формировать интеллектуальную элиту страны. Во-первых, противники обучения предпринимательству в университетах подменяют здесь одно суждение другим: из того, что *не всякая* практическая деятельность *должна* становиться пунктом университетского образовательного меню, вовсе не следует, что *никакая* практическая деятельность *не может* отражаться в программах университетского образования. Да, далеко не все нужные для жизни навыки должен формировать вуз. Но формировать те, в которых есть общественная потребность, он может! Иначе для чего существует высшее образование?! «Не для школы — для жизни мы учимся» — девиз одного из самых динамичных российских университетов отвечает на этот вопрос. Именно низкий уровень навыков в области «умного предпринимательства» — одно из главных препятствий на пути развития высокотехнологичного предпринимательства в России. Этот факт многократно фиксировался в социологических исследованиях, например в Глобальном исследовании предпринимательского духа студентов (*Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey, GUESSS*<sup>1</sup>). И столь же многократно в различных экспертных и правительственных документах, а также рекомендациях международных организаций системе российского высшего образования предлагалось искать способы ответить на эту общественную потребность.

Во-вторых, если понимать под предпринимательством только деятельность, направленную на реализацию тех или иных коммерческих проектов с прибылью, то, возможно, возражение против обучения предпринимательству в вузе и справедливо. Но под влиянием изучения предпринимательских практик в разных сферах человеческой деятельности в мейнстриме давно утвердилось другое, более широкое определение предпринимательства как деятельности по открытию и эксплуатации рыночных возможностей [Shane, Venkataraman, 2000]. Иначе говоря, предпринимательство — это определенное поведение [Sarasvathy, 2001], результатами которого могут быть и товары, и идеи, и институты. Для любой предпринимательской деятельности помимо знания технологии конкретной отрасли или вида деятельности нужны одни и те же компетенции обнаружения новых шансов и умения их реализо-

---

<sup>1</sup> <http://www.guesssurvey.org>

вывать, привлекая недостающие ресурсы. И если знания технологии студенты получают в рамках своих основных образовательных программ, то навыками предпринимательства могут овладеть в совместной учебной и проектной деятельности, нацеленной на формирование навыков «умного предпринимательства».

В-третьих, следует учитывать тенденции мирового развития: в последней четверти XX в. развитые страны мира начали переход от менеджериальной к предпринимательской экономике [Audretsch, Thurik 2000]. Не случайно особенно интенсивно вопросы обучения студентов предпринимательству стали обсуждаться в мире в последние 25–30 лет, по мере вызревания новой модели так называемого предпринимательского университета, или университета третьего поколения, и новой модели его взаимодействия и обменов с экономикой и обществом.

В ведущих международных журналах по предпринимательству не прекращается дискуссия о том, какие именно практики обучения предпринимательству в современных университетах можно считать лучшими. В ходе обсуждения выявляются ошибки и заблуждения и предлагаются новые подходы, основанные на анализе экспериментов и мониторинге достижений [Brockhaus et al., 2001; De Faoite et al., 2003; Fayolle, Gailly, Lassas-Clerc, 2006]. В последние десятилетия появились некоторые новации. Так, больше внимания стали уделять подготовке к участию в социальном предпринимательстве, внедрению новых технологий обучения, включая онлайн-платформы. Наконец, в подготовке будущих лидеров бизнеса стали делать больший акцент на выработку «эффектуальной», в терминах Сарашвати [Sarasvathy, 2001], мотивации и поведения. Однако в целом и сейчас обучение фокусируется на тех студентах, которые уже находятся в процессе создания предприятия, и в основном сводится к формированию полезных навыков по раскрутке стартапов, привлечению финансирования, выводу на рынок продуктов и услуг. В результате за бортом остаются потенциальные «институциональные предприниматели» — лидеры общественных, социальных, культурных проектов, реализация которых также требует предпринимательских навыков.

К сожалению, российские вузы, за редким исключением, пока участвуют в обучении предпринимательству очень слабо, да и регулярного обмена опытом и лучшими практиками почти нет. Подразделения, занимающиеся обучением предпринимательству, — это, как правило, либо бизнес-школы для «взрослых» слушателей, которые в своей деятельности тиражируют (зачастую морально устаревшие) методические подходы западных коллег, либо краткосрочные курсы обучения некоторым практическим навыкам на базе собственных инновационных центров и бизнес-инкубаторов. При этом, по данным российской

части исследования GUESS (2013–2014 гг.), около 30% студентов рассматривали для себя перспективу предпринимательства и порядка 60% студентов признали, что во время обучения им не предлагалось ни одного курса по предпринимательству вообще [Рубин, 2014].

Согласно экспертной оценке, российские вузы с точки зрения развития инфраструктуры обучения предпринимательству можно разделить на четыре группы: вузы, которые не ведут вообще никакой целенаправленной работы по обучению студентов предпринимательству; вузы, предлагающие студентам ряд курсов по предпринимательству, инновационному менеджменту, управлению рисками в предпринимательстве и т. п.; вузы, где есть обособленное подразделение, проводящее обучение предпринимательству и поддерживающее соответствующие программы MBA; университеты с комплексной инфраструктурой предпринимательства, включающей бизнес-инкубаторы, центры поддержки предпринимательства и т. д. [Широкова, 2012]. По той же экспертной оценке, подавляющее большинство российских вузов относятся к первой и второй группам, в четвертую же группу попадают не более 5% университетов.

Без включения обучения предпринимательству в свое образовательное «меню» российские вузы не смогут обеспечить экономику страны квалифицированными молодыми кадрами, компетентными в вопросах создания и ведения бизнеса, да и повысить свою востребованность не только у студентов, но и у важных игроков региональной экономики. Не случайно в эту нишу устремляются крупные бизнес-структуры и банки. Так, весьма популярными стали онлайн-курсы, который запустил в рамках проекта «Деловая среда» Сбербанк, а некоторые корпоративные университеты открывают программы по работе со стартапами, создают бизнес-акселераторы, формируют другие элементы инфраструктуры по селекции и выращиванию новых предпринимателей. Вообще, потребности в получении знаний и навыков в области ведения бизнеса являются довольно острыми, что приводит на этот рынок новых участников и побуждает вырабатывать общие подходы в вопросах методики и практики обучения предпринимательству. И если университеты не воспримут задачу формирования предпринимательских компетенций как одну из важнейших и не будут готовы рассматривать ее как свой шанс покинуть «башню из слоновой кости», то эту социально важную функцию реализует кто-то другой.

К сожалению, в самое последнее время в России в академическом сообществе и в среде институтов развития стали распространяться облегченные, а то и ошибочные, на наш взгляд, представления о связи между обучением предпринимательству

**Обучение предпринимательству в вузах: чего нельзя делать ни в коем случае**

и развитием предпринимательской активности населения, а также о том, как и в каких форматах следует учить предпринимательству в вузах. Овладение предпринимательскими компетенциями повышает шансы на создание успешного бизнеса и на его устойчивость. Но на основании этого справедливого тезиса неверно было бы заключить, что, вкладывая средства государства в поддержку курсов и программ обучения предпринимательству, можно ожидать быстрой отдачи в виде повышения доли населения, включившегося в создание собственных бизнесов. Да, участие в программах обучения предпринимательству положительно коррелирует с общей предпринимательской активностью и экономическим эффектом от создаваемых фирм [Cruz et al., 2009; Fayolle, Gailly, Lassas-Clerc, 2006; Henry, Hill, Leitch, 2005a; 2005b; Martin, McNally, Kay, 2013; Oosterbeek, van Praag M., Ijsselstein, 2010; Weaver, Dickson, Solomon, 2006]. Российские исследователи на данных по студентам из 28 стран приходят к выводу, что «обучение предпринимательству в университете положительно связано с предпринимательскими намерениями студентов на статистически значимом уровне» [Беляева, Ласковая, Широкова, 2016. С. 77]. Однако между предпринимательскими намерениями и их реализацией, а тем более устойчиво положительным экономическим результатом обычно проходит достаточно много времени. К тому же даже при развитой системе предпринимательского образования его получает все же лишь часть потенциальных предпринимателей. Поэтому странно было бы ожидать от такого рода образовательных программ зримых и быстрых результатов.

Может быть, все дело в том, что короткие модули, которые студенты посещают наряду с основной образовательной программой, не так эффективны, как сугубо предпринимательская подготовка? Попытка внедрить так называемый предпринимательский бакалавриат, т. е. обучать предпринимательству с выдачей соответствующего образовательного свидетельства, представляется нам серьезным заблуждением. Такая практика, разумеется, есть и за рубежом, но если внимательно ознакомиться со списком предлагающих такую подготовку вузов, легко увидеть, что это либо вузы, которые сочетают ее с обучением определенному виду деятельности (торговле, дизайну, технологии пищевой промышленности и т. п.), т. е. готовят технологов с предпринимательскими компетенциями, либо университеты второго ряда. Почему же нет бакалавриата по предпринимательству в Принстоне, Гарварде или MIT? В западных университетах уже накоплен определенный опыт внедрения бакалавриатов по предпринимательству, и он в основном негативный. Но прежде всего здесь существует понимание, что предпринимательство в строгом смысле слова — не профессия, а деятельность, являющаяся в такой же мере ремеслом, как и искусством.

Оно ближе к так называемым свободным профессиям, в которых по-прежнему, несмотря на появление соответствующих образовательных учреждений и программ, талант и призвание значат не меньше, чем набор знаний и навыков.

Поэтому, в частности, странной представляется инициатива некоторых ассоциаций бизнес-образования по продвижению идеи профессионального стандарта предпринимателя. Очевидно, сторонники такого нововведения считают, что таким образом легче будет обосновать введение направления обучения «предпринимательство»: раз есть профессиональный стандарт — значит, найдутся и работодатели, которые будут оценивать стандарт образовательный. Однако на самом деле мы имеем дело с «непониманием в квадрате»: во-первых, профессиональные стандарты вводятся, чтобы создать понятные квалификационные рамки для представителей массовых, в основном рутинных, профессий, каковой предпринимательство не является, во-вторых, в основном для наемных работников в государственном секторе. Предпринимательство едва ли можно отнести к числу «ремесленных» видов деятельности, осуществляемых по найму, никакое соблюдение «профстандарта» не позволит предпринимателю генерировать инновационную ренту, скорее, следование стандарту (в любом смысле!) убьет инновационный характер его деятельности на корню. Соответствие требованиям профстандарта не скажет ни банку, ни иным субъектам финансового рынка, можно ли предоставить такому «стандартному предпринимателю» кредит на развитие бизнеса.

Что же касается предпринимательского бакалавриата, то есть целый ряд организационных, методических и, если угодно, технологических причин, по которым такой образовательный продукт нельзя считать безусловно полезным для формирования будущих предпринимателей. Прежде всего, часто его формируют на базе бизнес-школ, где готовят менеджеров уже сложившегося крупного корпоративного бизнеса, которым нужны иные навыки и компетенции, нежели потенциальным предпринимателям. Далее, для подготовки предпринимателей вузу нужны не столько академики, сколько практики, но с дидактическими знаниями и определенным педагогическим мастерством, а таких в университетах обычно бывает очень немного. В результате студенты получают плохие или хорошие оценки в зависимости от того, правильно ли отформатировано их эссе и верно ли посчитана задача, а не от того, проявляют ли они предпринимательскую креативность и настойчивость в решении задач. Студентами бакалавриата по преимуществу становятся вчерашние школьники, большинство из них знакомы только с образовательной средой — ничего удивительного, что подавляющее большинство бакалаврских проектов замыкается на потребности университетского кампуса, носит «игрушечный» характер и редко может

быть тиражировано в реальной экономике. И наконец, пожалуй, самое главное: даже если их проекты действительно интересны и могут быть быстро трансформированы в понятный инвестору бизнес-проект, это произойдет далеко не сразу и, скорее всего, уже за пределами обучения.

Поэтому, в частности, вызывает искреннее недоумение идея российского премьер-министра, который предложил защищать стартап вместо дипломной работы<sup>2</sup>. Хотя такой опыт уже апробируют некоторые российские технические университеты, следует понимать: если студенческая команда к выпуску готова защищать свой стартап как выпускную квалификационную работу, то это в реальности означает, что они прекратили основную учебную деятельность, т. е. освоение навыков и компетенций в выбранной ранее профессии, не менее чем за год до завершения обучения. Далее, что такое защита стартапа? Экспертная оценка его реализуемости? Но что это будут за эксперты — профессора или бизнес-ангелы? Первые часто некомпетентны оценивать бизнес-компоненту стартапа, а вторых в России все еще очень мало. Да и они часто ошибаются, потому-то и берут в разработку сразу несколько проектов, чтобы хоть один из них «выстрелил». Боюсь, все, как водится, закончится «потешными полками»: студенты будут представлять «демо-версии», а профессора в области техники и технологии — оценивать их с точки зрения техники и технологии бизнеса... Ведущие зарубежные университеты, существующие в плотной предпринимательской среде, создают для студентов такие опции, в которых обучение предпринимательству не сводится к написанию бизнес-планов под копирку. Джорджтаунский университет, Университет Майами, Стэнфорд, Университет Техаса в Остине, Университет Аризоны в Туссоне и многие другие имеют прекрасные инициативы по формированию предпринимательской когорты среди студентов вне аудиторий, будь то летние интенсивные курсы на базе бизнес-инкубаторов, соревнования бизнес-планов, хакатоны. Не отстают от американских и некоторые европейские университеты — Твенте в Нидерландах или Технический университет Мюнхена в Германии.

Сказанное не означает, что предпринимательству нельзя учить в университете, напротив, современный университет не может не иметь тех или иных модулей обучения студентов навыкам предпринимательства.

**Предпринимательство  
в университетах  
третьего  
поколения**

В дискуссии последних 10–15 лет об изменениях, происходящих в институциональном поле высшего образования, довольно зна-

<sup>2</sup> <http://government.ru/orders/selection/401/27989/>

чимое место занимает обсуждение концепции предпринимательского университета и ее практических следствий для университетов [Clark, 1998; Etzkowitz et al., 2000; Philpott et al., 2011; Urbano, Guerrero, 2013]. Университет третьего поколения, или предпринимательский университет, характеризуется как зримыми проявлениями нового качества — диверсификацией источников дохода, развитием гибкой периферии через структуры коммерциализации интеллектуального капитала, — так и появлением некоторых «незримых» характеристик: общеуниверситетской предпринимательской культуры, распространением в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей.

Такой университет — это агент инноваций и важнейший источник формирования региональной экосистемы предпринимательства [Charles, 2003; Mowery, Sampat, 2005]. Взаимодействие предпринимательского университета и его регионального бизнес-окружения строится на основе возмездности и перекрестного участия в проектах. Он становится основным институтом, обеспечивающим взаимодействие академического и экономического миров через такие структуры, как научно-технологические парки, центры передачи технологии, инкубаторы для начинающих молодых предпринимателей и т. п. [Bercovitz, Feldman, 2006; Decter, Bennett, Leseure, 2007].

Кроме того, предпринимательский университет начинает играть новую роль в воспроизводстве предпринимательского слоя. Наряду с узко специализированным на удовлетворении образовательных потребностей людей с опытом предпринимательской и управленческой деятельности бизнес-образованием, которое предлагают бизнес-школы [Katz, 2003; Kuratko, 2004], все более заметным элементом обучения предпринимательству становятся разнообразные курсы и модули, ориентированные на более молодую и менее искушенную в бизнесе аудиторию, т. е. собственно на студентов.

Поддерживая стартапы, т. е. начинающих предпринимателей из числа студентов и молодых преподавателей, университет действует в интересах региональной и национальной экономик, которые только выиграют, если в стране появится больше новых, основанных на современных технологиях компаний, он удовлетворяет потребности потенциальных предпринимателей из числа студентов и получает конкурентные преимущества на образовательном рынке, добавив к своей традиционной линейке дополнительные образовательные продукты.

Таким образом, миссия предпринимательского университета — дать знания в области предпринимательства, развить у студентов — потенциальных агентов так называемого предпринимательства в кампусе — предпринимательские способности и повысить их шансы на успешный бизнес-старт. Ниже мы

представим одну из возможных моделей такого обучения, которая может быть востребована ведущими российскими университетами. Она созвучна, в частности, опыту таких лидеров в поддержке инновационного предпринимательства, как MIT, Колумбийский университет, Университет Северной Каролины, где с этой целью внедрены майноры (*minors*) по предпринимательству, т. е. структурированные наборы образовательных модулей, которые студенты разных направлений обучения могут выбрать параллельно со своей основной (*major*) специальностью.

**Майнор по предпринимательству как модель факультативного обучения в университете**

Зачастую модуль предпринимательского образования в вузах реализуется в виде короткого курса, на котором студентов учат правильно выбирать организационно-правовую форму для будущего бизнеса, писать грамотные бизнес-планы и вести учет доходов и расходов. Полагаю, что такого рода обучение предпринимательству для студентов ведущих университетов едва ли целесообразно по следующим причинам. Во-первых, оно отвечает запросам совсем другой аудитории — потенциальных самозанятых, а также индивидуальных предпринимателей и отчасти владельцев микрофирм, которые обладают некоторыми профессиональными навыками, но хотели бы создать небольшое собственное дело, главным образом в сфере торговли или услуг населению. Во-вторых, такого рода обучение оставляет в стороне самые, пожалуй, важные для потенциального инновационного предпринимателя вопросы:

- общее благоприятное отношение к предпринимательству как форме экономической самостоятельности [Peterman, Kennedy, 2003];
- понимание фундаментального отличия предпринимательской (эффектуальной) логики действия от логики действия непредпринимателей — наемных работников, включая работников высшей школы [Sarasvathy, 2001], умение гибко менять алгоритм своих действий в зависимости от наличных ресурсов и ограничений [Gibb, 2002];
- умение принимать решения в условиях неопределенности;
- навыки формирования команд;
- навыки успешного ведения переговоров;
- умение правильно переживать неизбежные временные неудачи и падения [Shepherd, 2004];
- умение вести маркетинг продуктов и услуг, которых еще нет на рынке и т. д.

Модуль предпринимательского образования должен быть адекватен как запросам студентов, так и уровню развития пред-

принимательского образования в ведущих зарубежных университетах, где оно является одним из драйверов экономики, основанной на знаниях, и предпринимательских инноваций. Для этого он должен:

- обеспечивать формирование, закрепление и развитие заложенных от природы базовых предпринимательских компетенций;
- быть встроенным в систему инновационной инфраструктуры университета, обеспечивающей трансфер и коммерциализацию технологий;
- быть доступным студентам разных образовательных программ и способствовать их «перемешиванию» и формированию предпринимательских команд;
- набирать контингент исходя из собственных предпочтений студентов: далеко не все хотели бы стать предпринимателями, поэтому обязательность здесь может быть контрпродуктивна;
- обеспечивать не только свободный вход для участников, но и оценку их достижений на началах соревновательности.

Наилучшим образом таким требованиям отвечает многоступенчатый факультатив по предпринимательству (майнор), позволяющий выполнить важнейшую функцию предпринимательского университета — функцию формирования «интеллектуальных предпринимателей», которые, где бы они впоследствии ни работали, способны творчески подходить к задачам, готовы к проектной деятельности, в том числе в условиях неопределенности, нацелены на инновации. Целью такого майнора является не только содействие реализации предпринимательских потенциалов в узком смысле слова, но и наращивание способностей к креативной деятельности, восприимчивости к новому, способности к нестандартным решениям, которые могут быть востребованы и за пределами собственно предпринимательской карьеры. Факультатив по предпринимательству должен способствовать выработке компетенций инновационного поведения в любой сфере приложения сил выпускников университета.

Важнейшие задачи факультатива — способствовать приращению человеческого и социального капитала потенциальных предпринимателей (вложения в людей), а также формированию бизнес-проектов и предпринимательских команд (вложения в идеи). Вложение в людей — задача в основном двух первых уровней факультатива, вложения в идеи — преимущественно третьего уровня факультатива.

Кроме того, факультатив должен дать некоторые полезные инструментальные навыки управления бизнесом: они необходимы слушателям, уже создавшим свой бизнес или участвующим

щим в управлении действующим бизнесом, и очень скоро могут потребоваться остальным, поскольку быстро растущие стартапы столь же быстро сталкиваются со стандартными проблемами управления бизнесом.

Наконец, методическая и дидактическая задача майнора состоит в отработке и закреплении новых методов передачи знания (табл. 1), которые активно формируются именно в рамках курсов, направленных на развитие предпринимательских навыков у студентов (и преподавателей), и затем могут быть перенесены в традиционное поле учебно-педагогической деятельности, способствуя накоплению педагогических компетенций для становления предпринимательского университета нового поколения.

При формировании содержания данного факультатива следует исходить из того, что предпринимательство не является такой же «дисциплиной», как подавляющее большинство прочих изучаемых студентами учебных дисциплин. Сделать человека предпринимателем в результате курса обучения невозможно. Но можно сформировать или закрепить у него некоторые ключевые предпринимательские компетенции.

Наиболее полный ответ на вопрос о возможностях и границах обучения предпринимательству в рамках компетентностного подхода дан Б. Йоханниссоном, который выделил пять ключевых компетенций предпринимателя (табл. 2).

Компетенция «знать зачем» предполагает наличие определенных черт личности, а также специфического, способствующего развитию предпринимательских склонностей и задатков окружения — семейного (наличие хотя бы одного члена семьи, имеющего опыт предпринимательской деятельности) и общественного (высокий престиж предпринимательства в обществе и т. д.). Компетенция «знать как» означает наличие специфических профессиональных, т. е. предпринимательских, знаний и навыков. В эмпирических исследованиях установлена значимая связь между устойчивостью таких навыков и профессиональным происхождением предпринимателя. Для того чтобы обеспечить формирование этой компетенции у студентов, не обладающих пока такими знаниями и опытом, следует предусмотреть обязательную производственную практику, поощрять написание практико-ориентированных выпускных квалификационных и курсовых работ, формирование партнерств «фирма — студенты», например в форме студенческого консалтинга. Однако вопрос, в какой мере эти практические занятия могут заменить систематический практический предпринимательский опыт, остается открытым.

Компетенция «знать кто» подразумевает наличие способностей устанавливать и поддерживать социальные и профессиональные сетевые контакты. Разумеется, формированию таких способностей должна благоприятствовать окружающая соци-

**Таблица 1. Методы передачи знаний в классическом университете и в университете третьего поколения («предпринимательский университет»)**

Традиционная модель	Предпринимательская модель
Концентрация на содержании	Концентрация на процессе
Преподаватель как эксперт	Студенты как первооткрыватели
Преподаватель в центре процесса	Студенты в центре процесса
Обучение через слушание	Обучение через действие
Учеба по книгам	Учеба в процессе общения и обмена мнениями
Жестко структурированное окружение	Гибкое окружение
Предзаданные цели обучения	Цели обучения выкристаллизовываются в процессе обучения
Боязнь ошибок	Ошибки как инструмент обучения
Теоретический и функциональный подход	Прикладной и междисциплинарный подход
Ориентация на оценку	Ориентация на решение проблемы

Источник: [Gibb, 1996].

**Таблица 2. Предпринимательские качества личности и общественный контекст**

Компетенция	Личность	Общественный контекст
Знать зачем	Готовность к самоотдаче, риску, выдержка, вера в себя	Стимулирующий к предпринимательству, имеются менторы и ролевые модели
Знать как	Профессиональные знания и умения	Структуры профессионального образования и обучения
Знать кто	Навык сетевого общения	Наличие хозяйственных и социальных сетей
Знать когда	Навыки и интуиция	Наличие предпринимательских традиций
Знать что	Общие знания, технологические знания	Профессиональная и общественная жизнь, информационные сети

Источник: [Johannisson, 1991].

альная среда, в рамках которой благодаря проведению различных внеаудиторных семинаров, брифингов, ярмарок вакансий студенты получают возможность такие контакты устанавливать и развивать. Однако реализация этой возможности зависит в огромной степени от личных качеств студента и его коммуника-

тивных способностей. Таким образом, и в этом отношении будущий предприниматель оказывается «ограниченно воспитуемым». Компетенция «знать когда» может быть сформирована благодаря образованию в университете: речь идет о личном и профессиональном опыте, а также об интуиции, которая должна подсказывать, когда складывается ситуация, благоприятствующая предпринимательскому старту, а в какой ситуации, напротив, лучше выждать. Экономическое и управленческое образование лучше других направлений подготовки дает возможность определить подходящий момент для предпринимательского старта, но интуицию едва ли можно тренировать. Ознакомление с отчетами об опыте третьих лиц, кейсы и производственная практика могут служить важными элементами сбора информации и выработки собственного решения. Компетенция «знать что» означает понимание особенностей технологии того вида деятельности, который станет основой будущего бизнеса. Здесь важен личный опыт, включая полученное образование, но также и семейные традиции, сформированные общественным окружением навыки. Потенциальный предприниматель должен понимать проблемы и ограничения своего будущего проекта, но также и пути решения этих проблем, в том числе существующие механизмы профессиональной поддержки (консалтинг и т. д.). В принципе, эти компетенции могут быть сформированы и усилены благодаря предлагаемым в рамках майнора элементам: мастер-классы, консультирование, тренинги и проч.

Из пяти основных компетенций три в основном могут быть сформированы в процессе получения высшего образования, тогда как две — «знать зачем» и «знать кто» — являются в значительной мере врожденными, но могут быть до некоторой степени усилены благодаря специальным программам и методикам обучения, ориентированным не на усвоение готового знания, а на выработку умения решать проблемы.

Критически важно наличие в университете соответствующей инфраструктуры (важнейшими ее элементами являются бизнес-инкубаторы и технопарки), которая выступает в роли «шлюза» между классической университетской средой и региональной экосистемой предпринимательства.

Сказанным определяются подходы к формированию содержания и ожидаемых результатов преподавания факультатива по предпринимательству.

### **Структура и содержание факультатива**

Предлагаемая ниже модель общеуниверситетского факультатива (майнора) по предпринимательству была апробирована в НИУ ВШЭ в 2011–2013 гг., но свернута ввиду внешних обстоятельств еще до того, как стало возможным анализировать успехи и неудачи. Представляем его концепцию на обсуждение потенциально заинтересованным университетам.

Майнор по предпринимательству (допустим, в объеме 27 кредитных единиц) может включать курсы трех типов, реализуемые последовательно на протяжении трех лет обучения студентов бакалавриата (со 2-го по 4-й курс):

- 1) курсы для того чтобы «знать зачем». Необходимо дать слушателям общие знания о предпринимательстве как специфической форме хозяйственной деятельности и социальной активности, о факторах, условиях и предпосылках реализации инновационной функции предпринимательства, о типах и видах предпринимательства, внешних условиях и ограничениях развития предпринимательства, а также об особенностях наиболее массовой формы предпринимательской деятельности в России (4 кредита);
- 2) курсы для того чтобы «знать как». Слушатели должны получить знания и навыки для подготовки к предпринимательскому старту: правовую информацию, сведения об основных источниках внешнего финансирования и государственных программах поддержки, навыки проектного подхода в составлении бизнес-плана (8 кредитов);
- 3) курсы для того чтобы «знать что». Здесь должны использоваться формы, дающие возможность для вызревания бизнес-плана будущего стартапа: мастер-классы и консультации по созданию собственного проекта на базе существующей в НИУ ВШЭ инфраструктуры либо на аффилированных площадках (15 кредитов).

В рамках 1-го уровня должен быть создан вводный учебный курс, например «Теория предпринимательства», «Экономика фирмы», «Малое предпринимательство». Курс может читаться в привычной форме: лекции + практические занятия (анализ кейсов, работа с данными специальных исследований по предпринимательству, дискуссии). Занятия могут вести научно-педагогические работники университета, сотрудники его профильных исследовательских подразделений, привлеченные эксперты. Задача этого уровня — усилить у студентов мотивацию к инновационной деятельности.

В рамках 2-го уровня должно происходить формирование ряда компетенций, а также «мягких» навыков (лидерство, вхождение в социальные сети, искусство коммуникаций, тайм-менеджмент), необходимых предпринимателю. Данный уровень должен включать два типа курсов для студентов с разной базовой подготовкой, помогающих им компенсировать либо отсутствие знаний в области менеджмента организаций (преимущественно юристы, студенты социально-гуманитарных факультетов), либо отсутствие знаний в области хозяйственного права (студенты факультетов экономико-менеджеральной группы). Целесообразно

встроить в данный модуль семинары и прочие формы работы бизнес-инкубатора и других подразделений инновационной инфраструктуры. В рамках 2-го уровня обеспечивается также сочетание курсов, ориентированных преимущественно на потенциальных организаторов стартапов, и курсов, полезных в первую очередь будущим руководителям уже действующего бизнеса.

Функция преподавателя в рамках 2-го уровня существенно иная, он скорее модератор, чем классический преподаватель. На этом этапе у части студентов на основе сформированного интереса к предпринимательству и полученных инструментальных знаний и навыков возникает осознанное желание основать собственное дело. Помощь в постепенном формировании стартапа — задача 3-го уровня факультатива.

В рамках 3-го уровня в ходе работы семинара на базе бизнес-инкубатора должны реализовываться практические проекты по доводке ранее защищенных бизнес-планов, выработке навыков командообразования, а также должен работать форум бизнес-ангелов и иных потенциальных инвесторов с презентацией проектов. На данном уровне участие в факультативе должно помочь сконструировать бизнес-проект и выработать бизнес-модель в производстве, сервисе или НКО (социальное предпринимательство) на базе университетского или городского бизнес-инкубатора с привлечением специалистов в области управления проектами, инновационного менеджмента и действующих предпринимателей и бизнес-ангелов.

Конечно, структура такого майнора в разных университетах может выглядеть по-разному, в качестве примера приведем структуру майнора по инновационному предпринимательству, разработанную нами некоторое время тому назад для НИУ ВШЭ (табл. 3).

В модели жизненного цикла инновационного предпринимательства зона действия факультатива — это «посевная» стадия, т. е. до начала собственно стартапа.

**Целевая аудитория факультатива: не только стартаперы**

Основная аудитория факультатива — студенты младших курсов бакалавриата. Именно на этом этапе обычно формируется первая сравнительно массовая волна стихийного студенческого предпринимательства. Студенты бакалавриата, проявляющие интерес к предпринимательству или склонности к созданию собственного дела, могут быть отобраны на основе входного собеседования или стандартной анкеты, позволяющей выяснить мотивацию и степень погруженности в реальное создание бизнеса. В основном это «предпринимательство в кампусе», а не коммерциализация идей и технологий, сформировавшихся на основе ноу-хау, принадлежащих университету. Последнее более характерно для аспирантов и молодых преподавателей. Методы и подходы к формированию предприни-

**Таблица 3. Возможная структура университетского майнора по предпринимательству**

Содержание обучения		Форма рубежного/итогового контроля
1-й уровень (4 кредита), 2-й семестр 1-го учебного года		
	Предпринимательство как социально-экономический феномен (28 аудиторных часов, общее количество часов — 80) Малый и средний бизнес в России (28 аудиторных часов, общее количество часов — 80)	Защита мини-группового кейса или исследовательского проекта
2-й уровень (8 кредитов), 1–3-й модули 2-го учебного года		
1-й модуль	Основы управления стартапом (2 кредита — для всех участников) или Основы финансового управления стартапом (2 кредита — для всех участников), или Основы бизнеса в сфере ИТ	Проект бизнес-плана
2-й модуль	Основы предпринимательского права (2 кредита — для студентов экономико-менеджеральной группы факультетов), Проектирование инноваций (2 кредита — для студентов социально-гуманитарной группы факультетов) Маркетинг взаимодействия и партнерских отношений (2 кредита — для студентов социально-гуманитарной группы факультетов)	
3-й модуль	Бизнес модели социальных предприятий (2 кредита — для студентов любых факультетов) Лидерство и построение команды в бизнесе (2 кредита — для студентов экономико-менеджеральной группы факультетов) Проектное финансирование (2 кредита — для студентов социально-гуманитарной группы факультетов)	
3-й уровень (15 кредитов), 1–3-й модули 3-го учебного года		
1-й модуль	Семинар по доводке бизнес-планов (бизнес-инкубатор) Семинар «Управление проектом по разработке названия продукта/услуги/компании» Анализ рынка, продвижение и продажи — Брендинг для стартапов (4 кредита)	Запуск стартапа
2-й модуль	Семинар по командообразованию Бизнес-модели масштабируемого бизнеса Развитие навыков публичных выступлений и эффективных презентаций Искусство ведения переговоров, (4 кредита)	
Бизнес-инкубатор	Основы патентного права Индивидуальные консультации по оформлению бизнес-плана Презентации перед частными инвесторами и посевными фондами	

матерских компетенций в этих группах могут довольно сильно различаться.

Целевая аудитория такого общеуниверситетского майнора будет сегментированной:

- студенты, заинтересованные в более полном и систематическом понимании предпринимательства как социально-экономического явления и практики, а также как предмета интенсивных междисциплинарных исследований (будущие ученые);
- студенты, ориентированные на создание стартапа инновационного типа;
- студенты, ориентированные на создание малого бизнеса, не связанного с генерированием инноваций;
- студенты, заинтересованные в получении знаний и инструментальных навыков по управлению уже действующим бизнесом, в том числе семейным (будущие менеджеры).

Удовлетворение запросов разных групп студентов обеспечивается возможностью выбора курсов (особенно на 2-м и 3-м уровне факультатива) исходя из специфических интересов и уже имеющихся у студентов знаний и навыков; включения с любого уровня (студенты, уже находящиеся на стадии стартапа, могут выбрать курсы факультатива сразу на 3-м уровне); комбинирования данного факультатива с другими курсами.

Структура базового учебного плана факультатива по предпринимательству определяется как возможностями университета и плотностью его взаимодействия с предпринимательской экосистемой, так и потребностями потенциальных слушателей и региональной экономики. Поэтому рекомендуется перед его формированием создать портрет потенциального слушателя.

Важно правильно выстроить формы рубежного контроля. Для 1-го уровня это может быть зачет по итогам каждого курса в формате коллоквиума или конференции; для 2-го — проект бизнес-плана. Успешно защищенные перед комиссией из профессиональных инвесторов, ведущих преподавателей и практикующих предпринимателей проекты приводят к формированию пакета предложений для внешних инвесторов, 3–5 наиболее успешных проектов могут быть поддержаны грантом университета или партнерского целевого эндаумента. Итог 3-го уровня — это в идеале реализация запуска (история успеха или кейс с описанием ошибок и узких мест в случае неудачи).

Место майнора в рабочих учебных планах определяется его статусом как общеуниверситетского факультатива —

с перспективой превращения в электив после двух лет апробации<sup>3</sup>. Реализуется модель последовательно-параллельного обучения. Однако наличие форм рубежного контроля позволяет записываться на курс студентам любого года обучения, причем как с 1-го, так и со 2-го уровня. Прохождение на 3-й уровень, минуя 2-й уровень, возможно в виде исключения — по рекомендации бизнес-инкубатора университета. Возможен и вариант с параллельным запуском 1-й и 3-й ступеней (при наличии учебной программы, ориентированной на поддержку конкретных резидентов и сложившейся в бизнес-инкубаторе).

Во-первых, следует определить форму академического признания результатов. По итогам обучения может, например, делаться запись в приложении к диплому, отражающая объем подготовки (только 1-й, или 1-й и 2-й, или все три уровня).

Во-вторых, очень важно привлечь квалифицированных и харизматичных преподавателей, в том числе приглашенных практиков, которые могут выполнять разные роли — бизнес-тренера, бизнес-консультанта или ментора. Бизнес-тренеры организуют регулярные занятия: в интерактивном режиме, в формате практикума, проектной работы и т. п. Бизнес-консультанты выступают как привлекаемые извне эксперты, с которыми отдельные студенты или бизнес-команды могут обсудить конкретные вопросы по выбору организационно-правовой формы и оптимального налогового режима, по защите своих ноу-хау и т. д. Менторы реализуют последовательно проектный подход, беря какую-либо команду на «посевной» стадии и обеспечивая ее наставнической помощью вплоть до привлечения внешних соинвесторов.

Поскольку факультатив носит отчетливо междисциплинарный характер, в качестве «сборочной площадки» и органа управления должна выступить какая-то общеуниверситетская единица. Это может быть бизнес-инкубатор, или базовая кафедра какой-либо сотрудничающей с университетом компании, или региональное бизнес-объединение. Наиболее естественными партнерами такого майнора среди действующих учебных подразделений могут быть факультеты или кафедры менеджмента.

**Организационно-методическое обеспечение обучения предпринимательству в формате майнора**

---

<sup>3</sup> Указанные в рабочем учебном плане кредитные единицы могут присваиваться соответствующим курсам после того, как факультатив приобретает статус общеуниверситетского электива. Предполагаемое число кредитных единиц в принципе вполне позволяет студенту любого факультета и специализации включить данный факультатив в состав своего индивидуального учебного плана без ущерба для основной подготовки по избранному направлению.

Для обеспечения первичной правовой экспертизы бизнес-планов студентов, обучающихся в рамках такого майнора, целесообразно обсудить с юридическим факультетом возможность привлечения старших студентов и аспирантов в качестве консультантов.

Необходимо также выстроить систему мониторинга результативности факультатива. Решающее значение для понимания результативности имеет формулировка на уровне руководства университета целевой функции (чего хотим — максимизации экономической полезности для университета или максимизации социальной функции в виде повышения человеческого и социального капитала будущих выпускников в интересах общества и государства?), но важно, разумеется, и субъективное оценивание студентами степени полезности участия в таком факультативе. К решению этих задач могут быть привлечены специалисты факультетов или кафедр социологии и психологии университета.

**Ограничения на создание майнора по предпринимательству и выгоды для университета от такого майнора**

Первым серьезным ограничением выступает состояние российской экономики и место в ней экосистемы предпринимательства. В ситуации, когда бизнес связан с серьезными некоммерческими рисками, а перспективы изменения делового климата неясны, инновационное предпринимательство становится уделом сравнительно немногих отчаянных голов, за которые ведут соревнования главным образом международные бизнес-ангельские и венчурные структуры. Иначе говоря, майнор по предпринимательству рискует превратиться в «иностранный агент» в смысле подготовки предпринимательских кадров для развитых зарубежных экономик. Наивысшие шансы на успех, если понимать его как запуск инновационных предпринимательских стартапов, такой майнор имеет в столичных городах и немногих регионах со сформировавшейся экосистемой предпринимательства.

Второе ограничение — отсутствующая на уровне как Федерации в целом, так и ее субъектов эффективная связка инновационной, образовательной политики и политики в области содействия предпринимательству и малому бизнесу. Между тем, когда соответствующие институты работают слаженно, передавая обучившегося студента-«посевника» площадкам, поддерживающим стартапы, и далее, обучение предпринимательству становится одним из социальных лифтов. Как правило, университеты недостаточно мощны и влиятельны, чтобы выступить в роли коммуникатора и интегратора. Следовательно, для успешного запуска «фабрики по подготовке инновационных предпринимателей» в рамках ведущего университета нужна серьезная заинтересованная поддержка со стороны сильных представителей региональных властных и бизнес-элит.

Третье ограничение — отсутствие у многих российских университетов, даже ведущих, тесных связей с успешными зарубежными предпринимательскими университетами, опыта и возможностей пригласить раскрученных бизнес-тренеров оттуда для повышения заинтересованности студентов и привлечения внимания региональной общественности. Тут могут помочь налаженные связи с выпускниками университета, ставшими предпринимателями или деятелями региональных администраций.

Четвертое ограничение — отсутствие задела фундаментальных и прикладных исследований, допускающих коммерциализацию. Без них поддержка предпринимательства неизбежно будет выражаться в содействии бизнес-проектам, мало связанным с накопленными в университете компетенциями и по сути эксплуатирующим уже хорошо представленные на рынке продукты и услуги. Ошибкой было бы считать, что такого рода заделы могут существовать только у университетов с сильными инженерными факультетами. Ведь, например, развитие современных финансовых технологий — результат действия команд, в которых специалисты с финансово-экономическим образованием (одно из наиболее массовых направлений, представленное практически во всех крупных российских вузах) смогли при участии партнеров с хорошими навыками в области компьютерных наук создать новую отрасль финансовых услуг. Поэтому и сильные социально-экономические университеты, и университеты сервиса вполне могут стать пусковой площадкой для подобного майнора.

Пятое ограничение — неприятие, отторжение сложившейся корпоративной культурой университета предпринимательства как чего-то «несерьезного», «сомнительного», в отличие от «истинной» науки. Это ограничение нельзя недооценивать: если академическое сообщество университета не разделяет идею укоренения предпринимательства в вузе, это почувствуют как студенты, так и та часть сообщества, которая будет активно вовлечена в создание предпринимательского образовательного модуля. Это ограничение должно и может преодолеваться прежде всего за счет постоянного и терпеливого диалога, объяснения консервативной части университетского сообщества глобальных трендов в университетском образовании и возникающих при этом угроз и альтернатив, а также путем публичной поддержки руководством развития предпринимательского образования как стратегического выбора вуза.

Что может побудить университеты создавать подобные образовательные кластеры и в чем может быть их долговременный выигрыш? Во-первых, такие образовательные инициативы не могут не привлечь внимания отечественных бизнес-ангелов и венчурных капиталистов, которые часто утверждают, что в стра-

не дефицит как интересных проектов для финансирования, так и площадок, на которых их можно искать. Взаимодействие с этой частью бизнес-сообщества достаточно ново и непривычно для российских вузов, но только на его основе может формироваться взаимное доверие, необходимое для планирования и осуществления дальнейших шагов — от соинвестирования в подготовку кадров и создание центров прототипирования на базе университетов до запуска частных технопарков в формате сотрудничества университета и бизнеса. Во-вторых, под влиянием такого образовательного проекта инновационные методические практики неизбежно начнут перетекать и в основные образовательные программы, повышая их привлекательность для студентов. В-третьих, на базе команды бизнес-тренеров, которых будет рекрутировать майнор, в перспективе можно формировать и другие образовательные продукты, которые можно будет реализовывать на платной основе. В-четвертых, взаимодействие с различными субъектами региональной экономики и политики позволит университету укрепить взаимное доверие, начав на этой основе реализацию и иных проектов с участием бизнеса и власти, например программ переподготовки и повышения квалификации высококвалифицированных кадров для промышленности и государственного управления. В-пятых, появление у университета выпускников, ставших успешными предпринимателями не вопреки, а благодаря обучению в вузе, поможет ему в долгосрочной перспективе сформировать пул лояльных и вовлеченных предпринимателей, которые готовы будут поддерживать реализацию различных проектов, например формирование эндаумент-фонда, привлечение спонсорских средств на развитие альма-матер. В-шестых, университет, создающий возможности для самореализации студентов в предпринимательстве, становится более притягательным для талантливых и активных абитуриентов.

Предпринимательское образование — обязательный элемент университета третьего поколения. Оно должно позволить студенту любого направления подготовки «достроить» свою образовательную траекторию исходя из собственного профессионального и карьерного выбора. Даже тем студентам, которые в итоге не станут предпринимателями, участие в таком факультативе позволит ощутить различие между обычной (каузальной) и предпринимательской (эффектуальной) логиками поведения, понять важность социальной микросреды, провести самопроверку на наличие предпринимательских склонностей и способностей.

Перед запуском майнора руководство университета должно определиться, для чего оно хочет создать модуль предпринимательской подготовки в своем вузе и как оно будет преодолевать различного рода ограничения и привлекать ресурсы,

необходимые для превращения предпринимательского образования в вузе в драйвер роста и развития. И это — самая большая проблема при запуске современного предпринимательского образования даже в ведущих российских университетах.

## Литература

1. Беляева Т. В., Ласковая А. К., Широкова Г. В. (2016) Обучение предпринимательству и формирование предпринимательских намерений студентов: роль национальной культуры // Российский журнал менеджмента. № 1. С. 59–86.
2. Рубин Ю. Б. (2014) Компетентностный подход в обучении российской молодежи предпринимательству: сб. докладов Международной конференции «Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству». М.: Синергия. С. 5–14.
3. Широкова Г. В. (2012) Обучение предпринимательству в России: факторы развития предпринимательского духа студентов // Бизнес-образование. № 1. С. 35–40.
4. Широкова Г. В., Цуканова Т. В., Богатырева К. А. (2015) Университетская среда и предпринимательская активность студентов: роль бизнес-опыта и предпринимательской самоэффективности // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 171–207. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-171-207.
5. Audretsch D. B., Thurik A. R. (2000) Capitalism and Democracy in the 21st Century: From the Managed to the Entrepreneurial Economy // Journal of Evolutionary Economics. Vol. 10. No 1–2. P. 17–34.
6. Bercovitz J., Feldman M. P. (2006) Entrepreneurial Universities and Technology Transfer: A Conceptual Framework for Understanding Knowledge-based Economic Development // Journal of Technology Transfer. Vol. 31. No 1. P. 175–188.
7. Brockhaus R., Hills G., Klandt H., Welsch H. (eds) (2001) Entrepreneurship Education: A Global View. Aldershot, UK: Avebury.
8. Charles D. (2003) Universities and Territorial Development: Reshaping the Regional Role of UK Universities // Local Economy. Vol. 18. No 1. P. 7–20.
9. Clark B. R. (1998) Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation. New York: Pergamon.
10. Cruz N., Escudero A., Barahone J., Leitao F. (2009) The Effect of Entrepreneurship Education Programmes on Satisfaction with Innovation Behavior and Performance // Journal of European Industrial Training. Vol. 33. No 3. P. 198–214.
11. De Faioite D., Henry C., Johnston K., Van Der Sijde P. (2003) Education and Training for Entrepreneurs: A Consideration of Initiatives in Ireland and The Netherlands // Education + Training. Vol. 45. No 8/9. P. 430–438.
12. Decter M., Bennett D., Leseure M. (2007) University to Business Technology Transfer — UK and USA Comparisons // Technovation. Vol. 27. No 3. P. 145–155.
13. Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C., Cantisano Terra B. R. (2000) The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm // Research Policy. Vol. 29. No 2. P. 313–330.

14. Fayolle A., Gailly B., Lassas-Clerc N. (2006) Assessing the Impact of Entrepreneurship Education Programmes: A New Methodology // *Journal of European Industrial Training*. Vol. 30. No 9. P. 701–720.
15. Fisher J. L., Koch J. V. (2008) *Born, Not Made: The Entrepreneurial Personality*. Santa Barbara, CA: Praeger.
16. Gibb A. (1996) Do We Really Teach (Approach) Small Business in the Way We Should? // H. Klandt, J. Mugler, D. Müller-Böling (eds) *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*. FGF Entrepreneurship Research Monographien. Bd. 6. Köln, Dortmund: Eul-Verlag. P. 3–20.
17. Gibb A. (2002) In Pursuit of a New «Enterprise» and «Entrepreneurship» Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge // *International Journal of Management Reviews*. Vol. 4. No 3. P. 233–269.
18. Henry C., Hill F., Leitch C. (2005a) Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part I // *Education + Training*. Vol. 47. No 2. P. 98–111.
19. Henry C., Hill F., Leitch C. (2005b) Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part II // *Education + Training*. Vol. 47. No 3. P. 158–169.
20. Johannisson B. (1991) University Training for Entrepreneurship: Swedish Approaches // *Entrepreneurship and Regional Development*. Vol. 3. No 1. P. 67–82.
21. Katz J. A. (2003) The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education // *Journal of Business Venturing*. Vol. 18. No 2. P. 283–300.
22. Kuratko D. F. (2004) *Entrepreneurship Education in the 21st Century: From Legitimization to Leadership*. A Coleman Foundation White Paper. USASBE National Conference. January 16, 2004.
23. Kuratko D. F. (2005) The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and challenges // *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 29. No 5. P. 577–597.
24. Martin B., McNally J. J., Kay M. J. (2013) Examining the Formation of Human Capital in Entrepreneurship: A Meta-Analysis of Entrepreneurship Education Outcomes // *Journal of Business Venturing*. Vol. 28. No 2. P. 211–224.
25. Mowery D., Sampat B. (2005) Universities in National Innovation Systems // J. Fagerberg, D. C. Mowery (eds) *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: OUP. P. 209–239.
26. Oosterbeek H., van Praag M., Ijsselstein A. (2010) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation // *European Economic Review*. Vol. 54. No 3. P. 442–454.
27. Peterman N., Kennedy J. (2003) Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship // *Entrepreneurship Theory and Practice*. Vol. 28. No 2. P. 129–144.
28. Philpott K., Dooley L., O'Reilly C., Lupton G. (2011) The Entrepreneurial University: Examining the Underlying Academic Tensions // *Technovation*. Vol. 31. No 4. P. 161–170.
29. Sarasvathy S. D. (2001) Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency // *Academy of Management Review*. Vol. 26. No 2. P. 243–263.
30. Shane S., Venkataraman S. (2000) The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research // *Academy of Management Review*. Vol. 25. No 1. P. 217–226.

31. Shane S. (2010) *Born Entrepreneurs, Born Leaders — How Your Genes Affect Your Work Life*. Oxford: Oxford University.
32. Shepherd D. A. (2004) Educating Entrepreneurship Students about Emotion and Learning from Failure // *Academy of Management Learning and Education*. Vol. 3. No 3. P. 274–287.
33. Urbano D., Guerrero M. (2013) Entrepreneurial Universities: Socioeconomic Impacts of Academic Entrepreneurship in a European Context // *Economic Development Quarterly*. Vol. 27. No 1. P. 40–55.
34. Weaver K. M., Dickson P. H., Solomon G. (2006) Entrepreneurship and Education: What Is Known and What Is Not Known about the Links between Education and Entrepreneurial Activity // Ch. Moutray (ed.) *The Small Business Economy: A Report to the President*. SBA Office of Advocacy. Washington. P. 113–156.

## How and Why Entrepreneurship Should Be Taught to Students: Polemical Notes

Author **Alexander Chepurenko**

Doctor of Sciences (Economics), Professor, Head of the Faculty of Social Sciences, School of Sociology, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: achepurenko@hse.ru

**Abstract** In the paper, some social, academic and organizational aspects of entrepreneurship education in Russian universities are analyzed from a polemical perspective. The author argues that some widespread approaches of entrepreneurship education in Russian colleges are either less efficient or do not fit, and delivers a concept and structure of an all-university three-level elective course in innovative entrepreneurship, which could be implemented in some leading universities as a minor in entrepreneurship to support students when developing or enhancing the key entrepreneurial competencies. Major limitations (risks) and opportunities (chances) of universities willing to implement this teaching module are described.

**Keywords** higher education, entrepreneurship, entrepreneurial universities, entrepreneurial competencies.

- References**
- Audretsch D. B., Thurik A. R. (2000) Capitalism and Democracy in the 21st Century: From the Managed to the Entrepreneurial Economy. *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 10, no 1–2, pp. 17–34.
- Belyaeva T., Laskovaya A., Shirokova G. (2016) Obuchenie predprinimatelstvu i formirovanie predprinimatelskikh namereniy studentov: rol natsionalnoy kultury [Teaching Entrepreneurship and Developing Entrepreneurial Intentions in Students: The Role of National Culture]. *Rossiyskiy zhurnal menedzhmenta*, no 1, pp. 59–86.
- Bercovitz J., Feldman M. P. (2006) Entrepreneurial Universities and Technology Transfer: A Conceptual Framework for Understanding Knowledge-based Economic Development. *Journal of Technology Transfer*, vol. 31, no 1, pp. 175–188.
- Brockhaus R., Hills G., Klandt H., Welsch H. (eds) (2001) *Entrepreneurship Education: A Global View*. Aldershot, UK: Avebury.
- Charles D. (2003) Universities and Territorial Development: Reshaping the Regional Role of UK Universities. *Local Economy*, vol. 18, no 1, pp. 7–20.
- Clark B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon.
- Cruz N., Escudero A., Barahone J., Leitao F. (2009) The Effect of Entrepreneurship Education Programmes on Satisfaction with Innovation Behavior and Performance. *Journal of European Industrial Training*, vol. 33, no 3, pp. 198–214.
- De Faoite D., Henry C., Johnston K., Van Der Sijde P. (2003) Education and Training for Entrepreneurs: A Consideration of Initiatives in Ireland and The Netherlands. *Education + Training*, vol. 45, no 8/9, pp. 430–438.
- Decter M., Bennett D., Leseure M. (2007) University to Business Technology Transfer—UK and USA Comparisons. *Technovation*, vol. 27, no 3, pp. 145–155.
- Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C., Cantisano Terra B. R. (2000) The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, vol. 29, no 2, pp. 313–330.

- Fayolle A., Gailly B., Lassas-Clerc N. (2006) Assessing the Impact of Entrepreneurship Education Programmes: A New Methodology. *Journal of European Industrial Training*, vol. 30, no 9, pp. 701–720.
- Fisher J. L., Koch J. V. (2008) *Born, Not Made: The Entrepreneurial Personality*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Gibb A. (1996) Do We Really Teach (Approach) Small Business in the Way We Should? / H. Klandt, J. Mugler, D. Müller-Böling (eds) *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*. FGF Entrepreneurship Research Monographien. Bd. 6. Köln, Dortmund: Eul-Verlag. P. 3–20.
- Gibb A. (2002) In Pursuit of a New “Enterprise” and “Entrepreneurship” Paradigm for Learning: Creative Destruction, New Values, New Ways of Doing Things and New Combinations of Knowledge. *International Journal of Management Reviews*, vol. 4, no 3, pp. 233–269.
- Henry C., Hill F., Leitch C. (2005a) Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part I. *Education + Training*, vol. 47, no 2, pp. 98–111.
- Henry C., Hill F., Leitch C. (2005b) Entrepreneurship Education and Training: Can Entrepreneurship Be Taught? Part II. *Education + Training*, vol. 47, no 3, pp. 158–169.
- Johannisson B. (1991) University Training for Entrepreneurship: Swedish Approaches. *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 3, no 1, pp. 67–82.
- Katz J. A. (2003) The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education. *Journal of Business Venturing*, vol. 18, no 2, pp. 283–300.
- Kuratko D. F. (2004) *Entrepreneurship Education in the 21st Century: From Legitimization to Leadership*. A Coleman Foundation White Paper. USASBE National Conference. January 16, 2004.
- Kuratko D. F. (2005) The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, no 5, pp. 577–597.
- Martin B., McNally J.J., Kay M. J. (2013) Examining the Formation of Human Capital in Entrepreneurship: A Meta-Analysis of Entrepreneurship Education Outcomes. *Journal of Business Venturing*, vol. 28, no 2, pp. 211–224.
- Mowery D., Sampat B. (2005) Universities in National Innovation Systems. *The Oxford Handbook of Innovation* (eds J. Fagerberg, D. C. Mowery), Oxford: OUP, pp. 209–239.
- Oosterbeek H., van Praag M., Ijsselstein A. (2010) The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review*, vol. 54, no 3, pp. 442–454.
- Peterman N., Kennedy J. (2003) Enterprise Education: Influencing Students’ Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 28, no 2, pp. 129–144.
- Philpott K., Dooley L., O’Reilly C., Lupton G. (2011) The Entrepreneurial University: Examining the Underlying Academic Tensions. *Technovation*, vol. 31, no 4, pp. 161–170.
- Rubin Y. (2014) *Kompetentnostny podkhod v obuchenii rossiyskoy molodezhi predprinimatelstvu* [Competency-Based Approach to Teaching Entrepreneurship to Russian Youth]. Paper presented at International Conference on Developing Professional Entrepreneurial Competencies in Youth When Teaching Entrepreneurship. Moscow: Sinergiya.
- Sarasvathy S. D. (2001) Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of Management Review*, vol. 26, no 2, pp. 243–263.

- Shane S., Venkataraman S. (2000) The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*, vol. 25, no 1, pp. 217–226.
- Shane S. (2010) *Born Entrepreneurs, Born Leaders—How Your Genes Affect Your Work Life*. Oxford: Oxford University.
- Shepherd D. A. (2004) Educating Entrepreneurship Students about Emotion and Learning from Failure. *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, no 3, pp. 274–287.
- Shirokova G. (2012) Obuchenie predprinimatelstvu v Rossii: faktory razvitiya predprinimatelskogo dukha studentov [Teaching Entrepreneurship in Russia: Factors of Developing an Entrepreneurial Spirit in Students]. *Biznes-obrazovanie*, no 1, pp. 35–40.
- Shirokova G., Tsukanova T., Bogatyreva K. (2015) Universitetskaya sreda i predprinimatelskaya aktivnost studentov: rol biznes-opyta i predprinimatelskoy samoeffektivnosti [University Environment and Student Entrepreneurship: The Role of Business Experience and Entrepreneurial Self-Efficacy]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 171–207. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-171-207.
- Urbano D., Guerrero M. (2013) Entrepreneurial Universities: Socioeconomic Impacts of Academic Entrepreneurship in a European Context. *Economic Development Quarterly*, vol. 27, no 1, pp. 40–55.
- Weaver K. M., Dickson P. H., Solomon G. (2006) Entrepreneurship and Education: What Is Known and What Is Not Known about the Links between Education and Entrepreneurial Activity. *The Small Business Economy: A Report to the President* (ed. Ch. Moutray). Washington: SBA Office of Advocacy, pp. 113–156.

## ХІХ Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества

**10–13 апреля 2018 г.** в Москве состоится ХІХ Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества, проводимая Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» при участии Всемирного банка. Председателем Программного комитета конференции является научный руководитель НИУ ВШЭ профессор Е. Г. Ясин.

Конференция посвящена широкому кругу актуальных проблем экономического и социального развития страны. С основными направлениями работы конференции можно ознакомиться на ее официальном сайте: <http://conf.hse.ru>

Специальными темами конференции, которым будут посвящены круглые столы и почетные доклады ведущих ученых, являются:

- Стабильность и развитие;
- Неравенство и инклюзивное развитие;
- Перспективы и драйверы глобализации и регионализации в новых условиях;
- Технологическое будущее: на пути к «умному обществу»;
- Арктика: вызовы XXI века.

**Заявки на выступление в качестве докладчиков** на сессиях следует подавать в режиме on-line (<http://conf.hse.ru/>) с 11 сентября до 13 ноября 2017 г. Решение Программного комитета о включении докладов в программу конференции будет принято по результатам экспертизы с привлечением независимых специалистов до 25 января 2018 г.

Доклады, включенные в программу конференции, после дополнительного рецензирования и рассмотрения редакциями, могут быть приняты к публикации в ведущие российские научные журналы по экономике, социологии, менеджменту, государственному управлению, которые индексируются Scopus и/или Web of Science, входят в список ВАК и редакторы которых участвуют в работе Программного комитета конференции.

**Заявки на участие в конференции без доклада** принимаются в режиме on-line до 16 марта 2018 г.

Рабочими языками конференции являются **русский и английский**.

Участникам из стран СНГ и Восточной Европы, приглашенным выступить с докладами, может быть предоставлен **грант Всемирного банка** с целью компенсации расходов по участию в конференции. Заявки на получение гранта должны быть направлены до 12 февраля 2018 г. по адресу: [interconf@hse.ru](mailto:interconf@hse.ru)

В рамках конференции планируется организовать серию **семинаров для аспирантов** с возможностью предоставления грантов на проезд и проживание для отобранных докладчиков. Информация об условиях участия в семинарах будет доступна на сайте конференции.

С материалами предыдущих конференций можно ознакомиться на сайте: <http://conf.hse.ru/2017>

*Оргкомитет конференции*

# К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
  - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
  - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
  - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
  - исследовательская часть;
  - система доказательств и научная аргументация;
  - результаты исследования;
  - научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это потребует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
  - фамилию, имя, отчество автора;
  - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
  - заглавие статьи;
  - аннотацию к статье (200–250 слов);
  - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. 2013. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина, 2008.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Трост, 1999. С. 86].

6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru) в формате не ниже Word 6 по e-mail.
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

**Адрес редакции**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Телефон: (495) 772 95 90 \* 22 037, \* 22 038  
E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)  
Сайт: <http://vo.hse.ru>

**Адрес издателя и распространителя**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Издательский дом НИУ ВШЭ  
Телефон/факс: (495) 611 15 08 \* 15298  
E-mail: [id.hse@mail.ru](mailto:id.hse@mail.ru)

Тираж 600 экз. Заказ №  
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»  
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6