

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования № 2, 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 № 2, 2017

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Памяти Олега Польдина 8

**О. В. Польдин, Н. Н. Матвеева,
И. А. Стерлигов, М. М. Юдкевич**
Публикационная активность вузов: эффект
проекта «5–100» 10

М. М. Соколов
Миф об университетской стратегии. Экономические
ниши и организационные карьеры российских вузов 36

М. А. Лисюткин
О возможных причинах ухудшения ресурсной базы
вузов 74

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОГО СИМПОЗИУМА «Л. С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННОЕ ДЕТСТВО» Москва, ноябрь 2016 г.

Д. А. Леонтьев, А. А. Лебедева, В. Ю. Костенко
Траектории личностного развития: реконструкция
взглядов Л. С. Выготского 98

Е. В. Сивак, К. П. Глазков
Жизнь вне класса: повседневная мобильность
школьников 113

К. Н. Поливанова, И. Б. Смирнов
Что в профиле тебе моем
*Данные «ВКонтакте» как инструмент изучения
интересов современных подростков* 134

И. А. Корепанова-Котляр, М. В. Соколова
Детская площадка как феномен детской субкультуры 153

А. Л. Рочева, Е. А. Варшавер, Н. С. Иванова
Детские площадки как пространства интеграции
мигрантов 167

К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, А. К. Нисская
Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е 185

СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Антипкина, И. И. Кузнецова, Е. Ю. Карданова
Что способствует и что мешает прогрессу детей
в чтении 206

А. Б. Захаров, А. В. Капуза
Родительские практики обучения чтению и уровень
читательской грамотности детей в России:
по данным PIRLS-2011. 234

ДИСКУССИЯ

Л. Л. Любимов
Стандарты надо неукоснительно выполнять,
а не корректировать
Размышления по прочтении статьи О. Е. Лебедева
«Конец системы обязательного образования?» 258

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

А. Г. Юркевич
Чем болеет «большой дракон», или Кого и что критикует
профессор Чжао Юн
Предисловие к книге Чжао Юна «Кто боится большого
злого дракона? Почему в Китае лучшая (и худшая)
система образования в мире» 283

National Research University Higher School of Economics

Educational Studies Moscow
No 2, 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. “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 “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

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

National Research University Higher School of Economics

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 2, 2017

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

In Memoriam Oleg Poldin	8
Oleg Poldin, Nataliya Matveeva, Ivan Sterligov, Maria Yudkevich Publication Activities of Russian Universities: The Effects of Project 5–100	10
Mikhail Sokolov The Myth of University Strategy. Market Niches and Organizational Careers of Russian Universities	36
Mikhail Lisyutkin On Possible Reasons for University Resource Base Decline	74

FOLLOWING THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM “LEV VYGOTSKY AND MODERN CHILDHOOD”, Moscow, November 2016

Dmitry Leontiev, Anna Lebedeva, Vasily Kostenko Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky’s Guidelines	98
Elizaveta Sivak, Konstantin Glazkov Life Outside the Classroom: Everyday Mobility of School Students.	113
Katerina Polivanova, Ivan Smirnov What’s in My Profile: VKontakte Data as a Tool for Studying the Interests of Modern Teenagers	134
Inna Korepanova, Maria Sokolova The Playground as a Phenomenon of Children’s Subculture	153
Anna Rocheva, Evgeni Varshaver, Nataliya Ivanova Playgrounds as Migrant Integration Spaces	167

Katerina Polivanova, Aleksandra Bochaver, Anastasiya Nisskaya Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s vs. the 2010s	185
---	-----

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

Inna Antipkina, Marina Kuznetsova, Elena Kardanova What factors help and hinder children’s progress in reading?	206
--	-----

Andrey Zakharov, Anastasiya Kapuza Parental Teaching-to-Read Practices and Children’s Reading Literacy in Russia according to PIRLS2011.	234
---	-----

DISCUSSION

L. Lyubimov Learning Standards Must Be Scrupulously Implemented, Not Improved <i>Reflections on The End of Compulsory Education? by Oleg Lebedev</i>	258
--	-----

BOOK REVIEWS AND SURVEY ARTICLES

A. Yurkevich What Is Wrong with the “Big Dragon” or Who and What Is Prof Yong Zhao Criticising? <i>Foreword to the Russian Edition of Yong Zhao’s “Who’s Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World”</i>	283
--	-----

Памяти Олега Польдина

В октябре 2016 г. после тяжелой болезни не стало нашего коллеги и друга Олега Польдина. Ушел из жизни один из самых ярких российских исследователей высшего образования, успевший за свою короткую жизнь сделать очень многое для развития экономики высшего образования как полноценного направления отечественной науки.

Олег Польдин начал сотрудничество с журналом «Вопросы образования» в 2011 г., опубликовав статью «Сравнение образовательных программ по результатам ЕГЭ зачисленных студентов». В 2009 г. Единый государственный экзамен из эксперимента стал повсеместной практикой и тут же встал вопрос о том, в какой степени результаты ЕГЭ предсказывают успеваемость студента в вузе. Упомянутая работа Олега стала одной из первых попыток ответить на этот вопрос на основании эконометрического анализа эмпирических данных.

Четыре публикации Олега в журнале в 2011–2016 гг. посвящены роли социальных сетей в образовательном контексте. Они положили начало эмпирическому исследованию российскими учеными эффектов сообучения в университетской среде и количественной оценке их вклада в образовательные достижения студентов, а также привлекли внимание к тем возможностям анализа, которые открываются на микроданных о социальных взаимодействиях различного характера.

Сотрудничество Олега с «Вопросами образования» не ограничивалось авторством статей. Олег много участвовал в работе журнала в качестве рецензента, и его рецензии всегда отличались не только вдумчивым и детальным анализом сильных и слабых сторон работы, не только конструктивными комментариями, направленными на максимальную помощь автору в доработке статьи, но и неизменной доброжелательностью даже в случае самой жесткой критики.

Олег постоянно искал интересные темы, думал о задачах в смежных областях, об использовании самых современных данных для постановки и решения новых исследовательских вопросов. Был требовательным научным руководителем, готовым, вместе с тем, изучать новые сюжеты вместе с молодыми

коллегами. В последнее время его внимание привлекли задачи, связанные с оценкой продуктивности научной деятельности и программ, направленных на повышение этой продуктивности, на уровне индивидов и организаций. Работа, которая опубликована в этом номере журнала, посвящена как раз этой теме — в ней делается попытка количественно оценить первые результаты Программы повышения конкурентоспособности российских университетов («5–100») в контексте ее влияния на количественные и качественные параметры публикационной результативности университетов.

Работать с Олегом было и человеческим, и интеллектуальным удовольствием. Он был очень щедр на идеи, в его публикациях содержатся и замыслы дальнейшего развития полученных результатов, и вопросы для будущих исследований. Мы надеемся, что ответы на эти открытые вопросы обязательно найдутся в работах его коллег, учителей и тех ученых, которые работают в сфере количественных исследований высшего образования.

Мария Юдкевич

Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100»

**О. В. Польдин, Н. Н. Матвеева, И. А. Стерлигов,
М. М. Юдкевич**

Статья поступила
в редакцию
в январе 2017 г.

Польдин Олег Викторович

кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Международной научно-учебной лаборатории институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ

Матвеева Наталия Николаевна

аспирант НИУ ВШЭ, стажер-исследователь Института институциональных исследований НИУ ВШЭ. Адрес: Нижний Новгород, 603155, ул. Б. Печерская, 25/12. E-mail: nmatveeva@hse.ru

Стерлигов Иван Андреевич

директор Наукометрического центра НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 24. E-mail: isterligov@hse.ru

Юдкевич Мария Марковна

кандидат экономических наук, проректор НИУ ВШЭ, директор Института институциональных исследований НИУ ВШЭ, заведующая Международной научно-учебной лабораторией институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20. E-mail: yudkevich@hse.ru

Аннотация. В работе оценивается эффект влияния государственной про-

граммы повышения конкурентоспособности российских университетов (Программа «5–100») на публикационную активность вузов. В исследовании используются данные о финансировании, количестве публикаций в Web of Science, численности сотрудников 14 вузов, являющихся участниками Программы «5–100» с 2013 г., и 13 вузов контрольной группы. Регрессионный анализ лонгитюдных данных с 2010 по 2015 г. показывает, что значимый эффект достигается уже в первые годы реализации программы: на фоне общего тренда усиления публикационной активности российских вузов показатели по публикациям вузов — участников Программы «5–100» растут опережающими темпами. Кроме того, у участвующих в программе вузов после старта программы наблюдается рост числа публикаций на одного сотрудника в высокоцитируемых журналах.

Ключевые слова: исследовательские университеты, ведущие университеты, исследовательский потенциал университетов, наукометрия, публикационная активность.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-10-35

В последние десятилетия ряд стран прилагают усилия по продвижению национальных университетов до уровня мирового класса. В десятилетие с 2005 по 2014 г. в разных странах и регионах реализовано в общей сложности 37 программ по повышению конкурентоспособности университетов, 19 из них — в странах Европы

[Salmi, 2015]. Очевидно, что достижение такого статуса для большого числа национальных университетов невозможно [Coates et al., 2009], поэтому представляется взвешенной стратегия таких стран, как Германия, Франция, Япония, Корея, Китай, Тайвань, которые сосредоточили имеющиеся ресурсы на поддержке ограниченного числа вузов [Shin, Kehm, 2013] или даже отдельных проектов вузов и вузовских партнерств [Moller, Schmidt, Hornbostel, 2016]. При этом финансовые средства обычно распределяются с помощью конкурсных механизмов на основании представляемых вузами проектов развития.

Российская программа поддержки ведущих вузов, стартовавшая в 2013 г., предполагает финансирование программ развития ряда университетов, ежегодно выделяемое на конкурсной основе с учетом достижения промежуточных значений целевых показателей. Публикации в рецензируемых международных журналах и их цитируемость входят в число ключевых показателей, ориентируя вузы на увеличение количества публикаций как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

В какой степени можно говорить о наличии значительных эффектов программы? Как выделить эти эффекты на фоне общего тренда повышения важности научных исследований в российской системе высшего образования, приводящего к росту публикационной активности вузов? Рассмотрению этих вопросов посвящена данная работа.

Анализ реализации Программы «5–100» имеет большую практическую значимость, определяемую существенными по российским меркам объемами финансирования и важностью поставленных стратегических целей. В краткосрочном периоде об эффективности программы можно говорить, оценив, как данный способ поддержки вузов влияет на количество и качество публикаций вузов — участников программы и вузов, не участвующих в данном проекте. В отличие от имеющихся исследований, посвященных анализу эффективности Программы «5–100», в представленной работе используется регрессионный анализ лонгитюдных данных для выделения эффекта Программы «5–100» из других факторов, влияющих на публикационную активность вузов, таких как общий объем финансирования (включая гранты разных видов) и количество сотрудников университета.

Статья построена следующим образом. В первой части обсуждается опыт программ поддержки ведущих вузов, осуществлявшихся в разных странах, и рассматриваются работы, содержащие количественные оценки влияния таких программ на публикационную активность университетов. Во второй части представлена эмпирическая модель оценки влияния Программы «5–100» на публикационную активность вузов-участников и описаны ее результаты. В заключительной части содержится обсуждение ограничений данной модели и границ ее примени-

мости, перечисляются открытые вопросы, которые представляют интерес в контексте государственной политики и рассмотрение которых может стать предметом будущих исследований.

1. Государственные программы поддержки ведущих университетов: мировой опыт

Стимулирование национальной системы высшего образования является общемировой практикой, однако не всегда государственные программы, направленные на поддержку высшего образования, приводят к одинаковым результатам.

Корейская государственная программа *21 Project* проводилась в 1995–2005 гг. Установлено, что после запуска программы наблюдался рост числа публикаций в Web of Science (WoS), однако такое же увеличение количества публикаций наблюдалось в США и Японии, а рост числа публикаций в данный период в Китае был даже выше, чем в Корее [Shin, 2009]. Анализ влияния китайской государственной программы *985 Project* на публикационную активность университетов-участников показал, что после вступления в данную программу в целом наблюдается рост числа публикаций университетов в международных журналах, однако публикационная активность участников программы существенно различается [Zhang, Patton, Kenney, 2013]. Исследование аналогичной немецкой программы *German Excellence Initiative* [Möller, Schmidt, Hornbostel, 2016] свидетельствует о том, что данная программа не только положительно влияет на количество публикаций высокого уровня, но и способствует взаимодействию университетов с неуниверситетской академической средой.

В 2013 г. программа повышения конкурентоспособности ведущих вузов¹ была запущена и в России. В рамках этой программы Министерством образования и науки было отобрано 15 вузов (в конце 2015 г. к ним присоединились еще 6 вузов), перед которыми была выдвинута цель существенно продвинуться в глобальных университетских рейтингах. Поскольку указ президента, подписанный весной 2012 г., ставит задачу «попадания по меньшей мере 5 российских университетов в топ-100 мировых университетских рейтингов», программа получила название «5–100». Для ее реализации в поставленные короткие сроки (предполагается, что вузы должны войти в первую сотню мировых рейтингов уже к 2020 г.) государство выделяет этим вузам дополнительную финансовую поддержку. Эти деньги вузы используют для открытия новых научных центров, наем исследователей на международном рынке труда, создание инфраструктуры и т. д. Из 21 вуза — участника программы 9 находятся в Москве и Санкт-Петербурге.

В настоящее время опубликовано всего несколько работ, содержащих количественные оценки влияния Программы «5–100»

¹ <http://5stop100.ru>

на показатели деятельности вузов — участников программы. Так, в статье Т. Турко с соавторами выявлен положительный эффект Программы «5–100» на публикационную активность вузов [Turko et al., 2016]. Однако данной работе присущ ряд существенных ограничений: не учитывается размер вузов (нет нормировки на количество сотрудников), при этом контрольная группа включает всего пять университетов. Наукометрические данные получены весной 2015 г., т. е. отражают ранний этап проекта «5–100». Кроме того, в отличие от настоящей работы, используемые показатели получены из базы Scopus, индексирующей существенное число потенциально недобросовестных журналов, активно используемых в России и ряде других стран для искусственного увеличения публикационных индикаторов [Sterligov, Savina, 2016].

В работе заместителя президента Российской академии наук В. В. Иванова с соавторами, посвященной вкладу РАН в рост публикационной активности вузов России, используется база Web of Science [Ivanov, Markusova, Mindeli, 2016]. В частности, приводятся сводные данные по динамике доли работ, содержащих одновременно аффилиации РАН и аффилиации вузов первой волны Программы «5–100», в общем числе работ с аффилиациями этих вузов (о кооперации вузов и институтов РАН в период до начала действия программы см. [Pislyakov, Shukshina, 2014]).

Таким образом, российская Программа «5–100» является важным примером внедрения и реализации государственной политики в сфере высшего образования, и анализ ее результатов будет полезен для нахождения наиболее эффективных способов поддержки и стимулирования вузов.

Для оценки изменения публикационной активности вузов, участвующих в проекте «5–100», до и после старта программы были использованы методы регрессионного анализа лонгитюдных данных. В выборку вошли 14 вузов², являющихся участниками

2. Методология

2.1. Данные

² Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ), Казанский федеральный университет (К(П)ФУ), Московский физико-технический институт (МФТИ), Национальный исследовательский технологический университет (МИСИС), Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ), Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (ННГУ), Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ), Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева (СГАУ), Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ), Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ), Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информаци-

Программы «5–100» с 2013 г. и 13 вузов контрольной группы³, период наблюдения — с 2010 по 2015 г. В контрольную группу выбирались вузы, подведомственные Министерству образования и науки России, данные о численности и финансировании которых доступны в справочных материалах министерства. Были определены следующие критерии для вузов контрольной группы: 1) сопоставимое с участниками Программы «5–100» число публикаций; 2) наличие публикаций в журналах первого квартиля⁴ Q1 индексов Science Citation Index Expanded (SCIE) и/или Social Sciences Citation Index системы WoS (SSCI) (см. ниже); 3) схожие с вузами «5–100» профили (классический, федеральный, технический).

Таким образом, в контрольную группу вошли университеты, на момент начала Программы «5–100» относительно сопоставимые с вузами — участниками этой программы по ряду ключевых показателей. Поэтому неудивительно, что 5 вузов контрольной группы были включены в программу во второй волне, когда в конце 2015 г. к первоначально отобранной группе вузов присоединились еще 6 университетов⁵. Вместе с тем мы считаем возможным включить 5 вузов второй волны «5–100» в контрольную группу, поскольку первое финансирование было получено ими не раньше

онных технологий механики и оптики (ИТМО), Уральский федеральный университет (УрФУ).

³ Балтийский федеральный университет (БФУ), Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ), Российский университет дружбы народов (РУДН), Сибирский федеральный университет (СФУ), Тюменский государственный университет (ТюГУ), Южно-Уральский государственный университет (Ю-УГУ), Московский авиационный институт (МАИ), Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПГТУ), Саратовский государственный университет (СГУ), Южный федеральный университет (ЮФУ), Московский государственный технический университет (МГТУ), Воронежский государственный университет (ВГУ), Уфимский государственный авиационный технический университет (УГАТУ).

⁴ Журналы, которые входят в верхнюю четверть отранжированного по величине импакт-фактора 2015 г. списка журналов хотя бы в одной из тематических областей Web of Science. Такой способ выделения ведущих журналов предпочтительнее отсеки по абсолютному значению импакт-фактора, так как учитывает серьезные различия в средней цитируемости в различных тематических областях Web of Science. При этом следует отметить, что у журналов, входящих только в индекс Arts and Humanities Citation Index, нет импакт-факторов и квартилей, поэтому при расчете соответствующих метрик публикации в таких журналах не учитываются.

⁵ Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Российский университет дружбы народов, Сибирский федеральный университет, Тюменский государственный университет, Южно-Уральский государственный университет.

мая 2016 г.⁶ и, таким образом, нельзя говорить о системном эффекте программы на эти вузы в рассматриваемый период.

Публикационная активность вуза измерялась количеством статей (типы документов *article* и *review*), опубликованных научно-педагогическими работниками (преподавателями и научными сотрудниками) вуза в данном календарном году и проиндексированных в библиографической базе *Web of Science* (индексы *Science Citation Index Expanded*, *Social Sciences Citation Index*). Использован традиционный «полный» метод подсчета публикаций, когда каждой организации, упомянутой в списке аффилиаций той или иной статьи, статья засчитывается полностью, вне зависимости от общего числа аффилиаций.

Данные об объеме финансирования, в том числе Программы «5–100», и количестве научных сотрудников были получены из информационно-аналитических сборников Министерства образования и науки РФ.

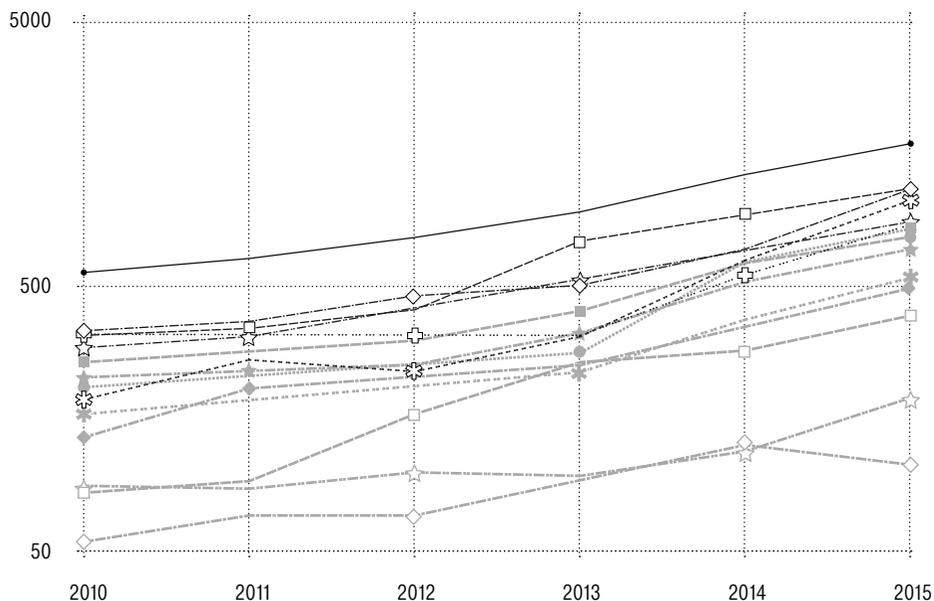
Как показатель качества публикаций используется доля журнальных публикаций по естественным и общественным наукам, вышедших в журналах первого квартиля (Q1), под которыми в данном случае понимаются журналы, входящие в верхний квартиль по величине импакт-фактора *Thomson Reuters* 2014 г. хотя бы в одной из предметных областей (*WoS Subject Categories*). Такой показатель позволяет опосредованно оценить ожидаемую цитируемость публикаций, вышедших в недавние годы, пока необходимые для непосредственного анализа показатели цитирования еще не успели накопиться. Из-за неравномерности распределения цитирований по публикациям его использование неприемлемо на уровне отдельных публикаций и авторов [Seglen, 1997], но он является ценным и фактически не имеющим альтернатив инструментом оценки среднего уровня достаточно больших наборов свежих публикаций, в частности наборов публикаций вузов «5–100».

Динамика публикационной активности вузов — участников «5–100» в период с 2010 по 2015 г. представлена на рис. 1а, 1б. Так как количество публикаций вузов различается на порядки, здесь и далее для наглядности представления используется логарифмическая шкала, позволяющая уменьшить визуальный разброс. Как видно на рис. 1а и 1б, наблюдается рост общего числа публикаций, а также увеличение числа публикаций в расчете на одного сотрудника. Рост числа публикаций в расчете на одного ученого позволяет сделать предположение об увеличении публикацион-

⁶ Постановление Правительства от 19 мая 2016 г. № 960-р «О распределении субсидий, предоставляемых в 2016 г. из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности».

Рис. 1

а. Общее число публикаций вузов – участников Программы «5–100», логарифмическая шкала



б. Число публикаций в расчете на одного сотрудника для вузов – участников Программы «5–100», логарифмическая шкала

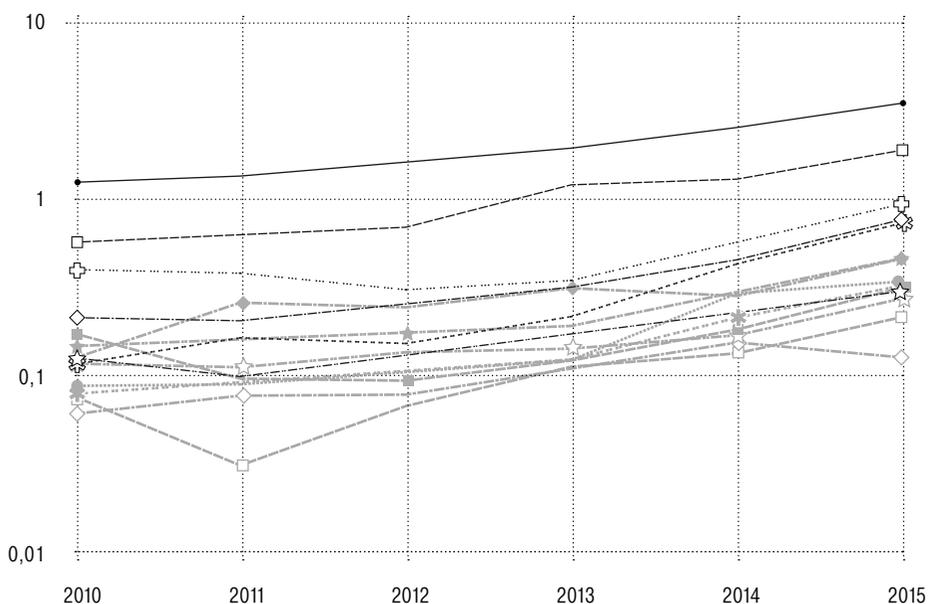
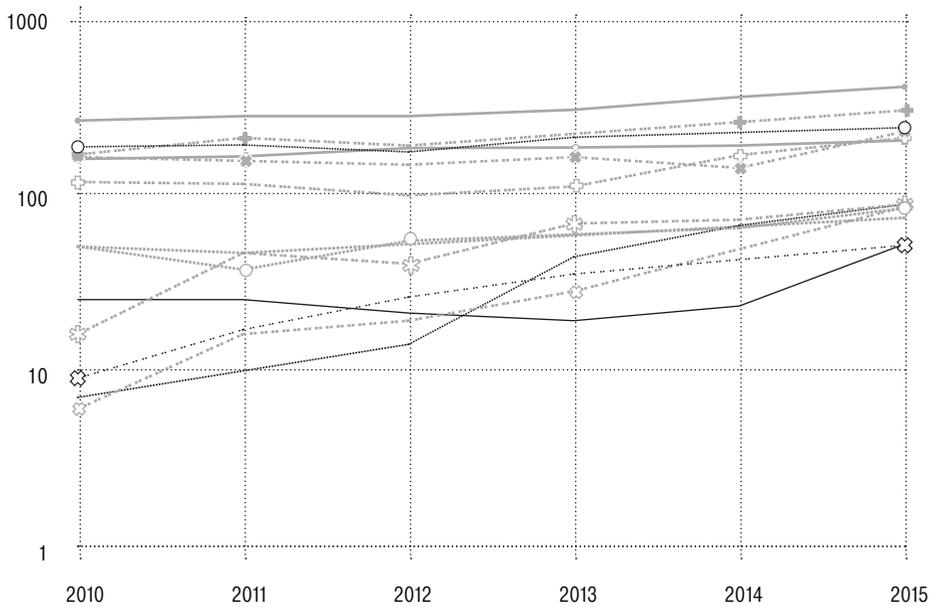


Рис. 2

а. Общее число публикаций вузов контрольной группы, логарифмическая шкала



б. Число публикаций в расчете на одного сотрудника для вузов контрольной группы, логарифмическая шкала

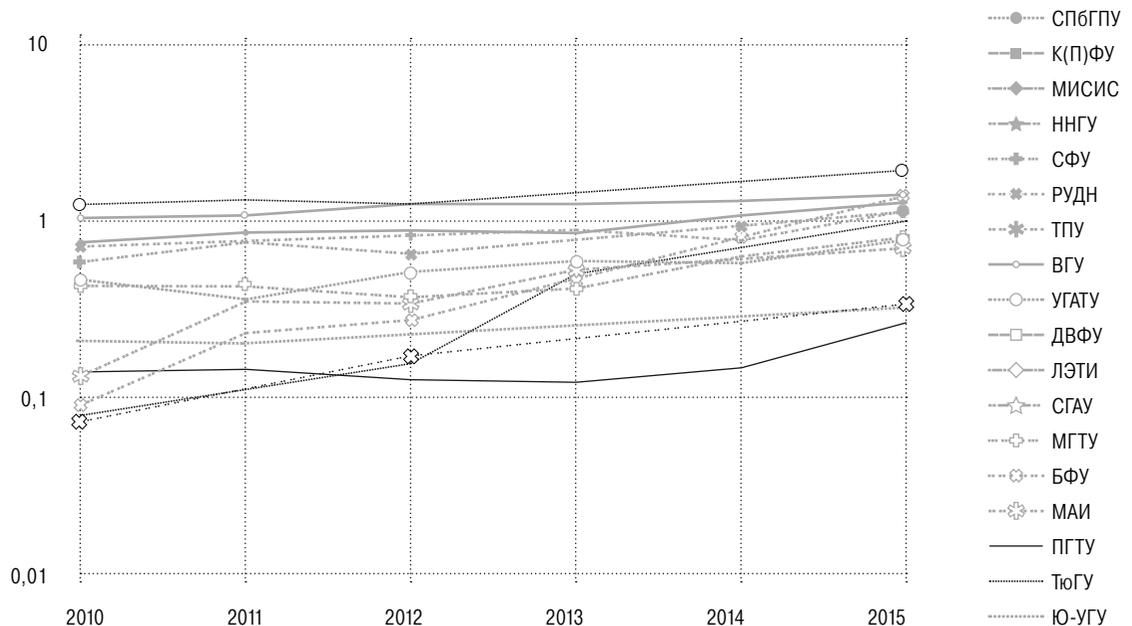
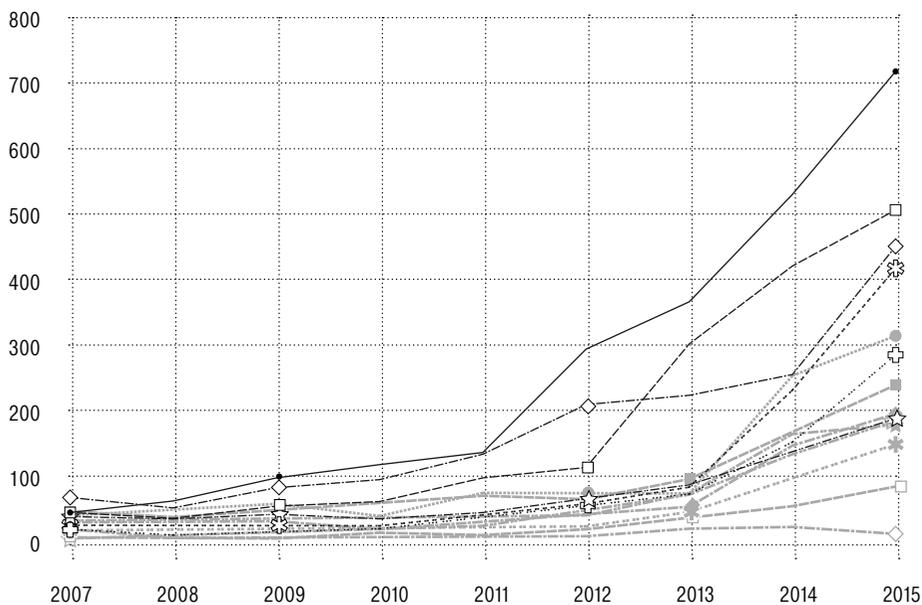


Рис. 3

а. Число публикаций в журналах квартиля Q1 для вузов «5–100»



б. Число публикаций в журналах квартиля Q1 для вузов контрольной группы

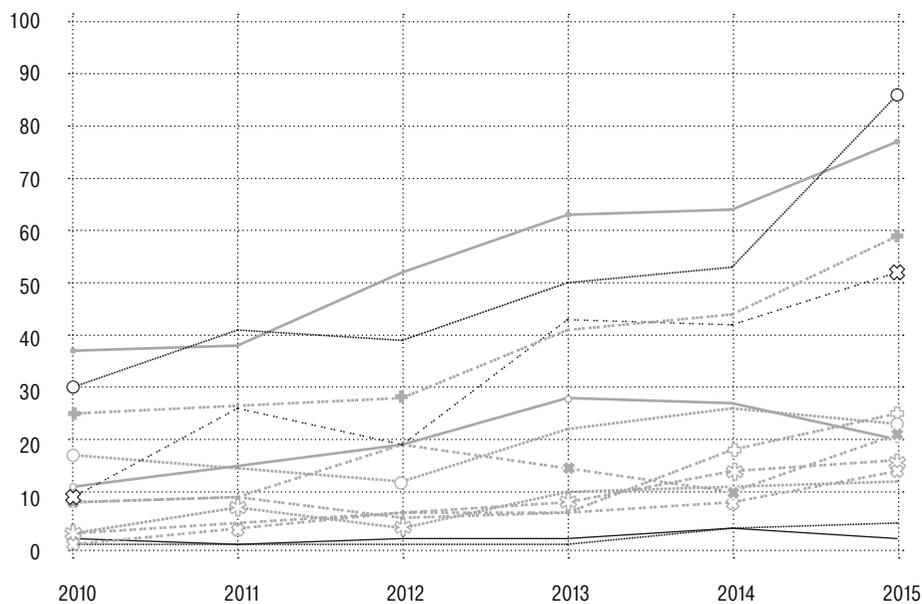
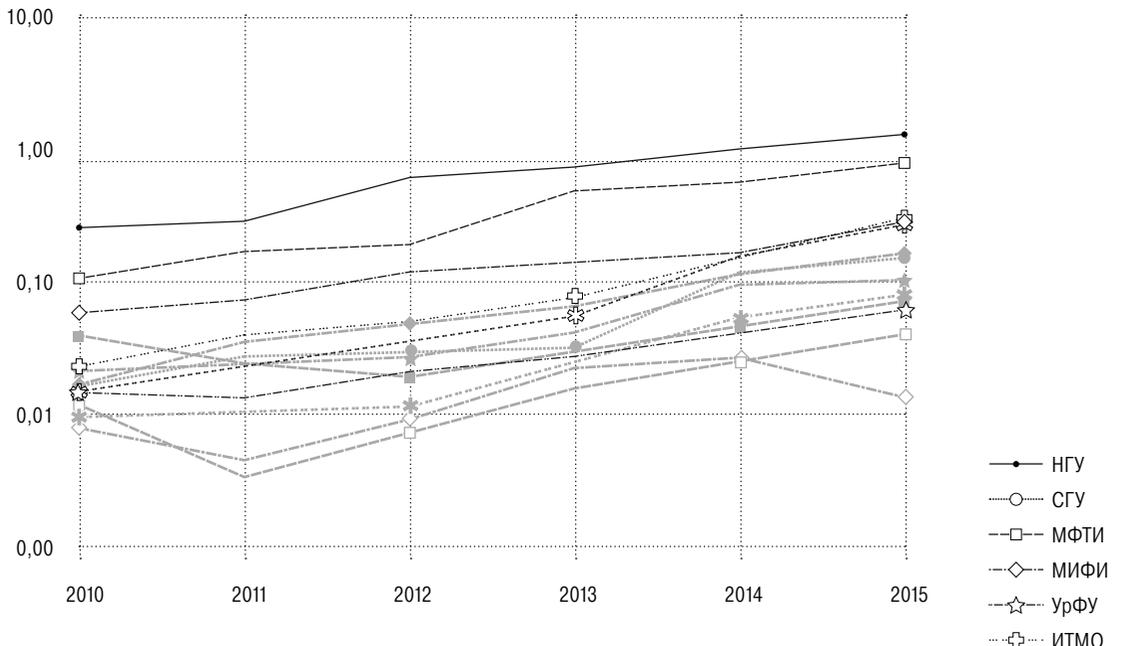
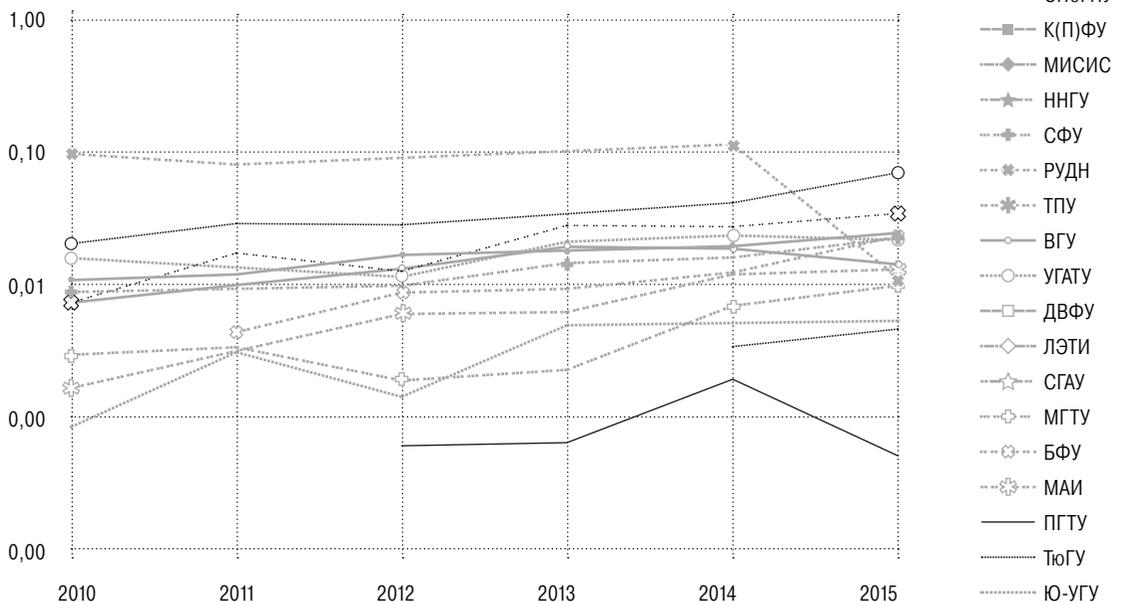


Рис. 4

а. Число публикаций в журналах квартиля Q1 в расчете на одного сотрудника для вузов «5–100», логарифмическая шкала



б. Число публикаций в журналах квартиля Q1 в расчете на одного сотрудника для вузов контрольной группы, логарифмическая шкала



ной активности сотрудников. Кроме того, согласно диаграммам, скорость роста числа публикаций у большинства вузов увеличивается с 2013 г., о чем свидетельствует увеличение угла наклона соответствующих кривых. Количество публикаций с 2014 г. снижается только у одного вуза — ЛЭТИ.

Публикационная активность вузов контрольной группы с 2010 по 2015 г. равномерно возрастает (рис. 2а, 2б). Однако рост числа публикаций после 2013 г. (после старта программы) у вузов контрольной группы ниже, чем у участников «5–100».

Рост числа публикаций далеко не всегда сопровождается повышением их качества. Более того, в случае, когда администрация вуза ставит задачу масштабного и быстрого увеличения количества публикаций, возникают риски появления публикаций в журналах невысокого качества, характеризующихся быстрым публикационным циклом и относительно низкими требованиями к принимаемым для публикации рукописям. Поэтому в контексте данного исследования представляется важным вопрос, как изменилось после присоединения вузов к Программе «5–100» число публикаций первого квартала.

На рис. 3а и 3б представлена динамика количества публикаций первого квартала для вузов «5–100» и вузов контрольной группы в 2010–2015 гг. В данный период у вузов — участников программы наблюдается рост количества публикаций в Q1, причем для большинства вузов — с 2013 г. Несколько вузов контрольной группы также увеличили количество публикаций в Q1. В абсолютном выражении количество публикаций в Q1 между вузами-участниками и неучастниками заметно различается. Количество публикаций первого квартала в расчете на одного сотрудника у вузов контрольной группы меньше по величине (рис. 4а, 4б).

Таким образом, мы формулируем для последующей проверки две гипотезы:

- 1) о статистической связи количества публикаций вуза (в суммарном выражении и из расчета на одного научно-педагогического работника) и его участия в Программе «5–100»;
- 2) о наличии статистической связи между увеличением количества публикаций сотрудников вуза (в суммарном выражении и из расчета на одного научно-педагогического работника) в журналах первого квартала (Q1) и участием вуза в Программе «5–100».

2.2. Переменные Для проверки гипотезы о статистической связи количества публикаций и участия в программе были рассмотрены спецификации модели со смешанными эффектами, в которых в качестве зависимой переменной выступали либо общее количество публикаций, либо количество публикаций в расчете на одного научно-педагогического сотрудника. Публикации, привязанные

к профилю организации, включают статьи и обзоры, опубликованные в журналах, вошедших в индексы SCIE и SSCI системы Wo S.

Соответственно, в первой спецификации численность сотрудников (ППС и научные работники) выступала в роли объясняющего фактора. Эмпирически в линейной модели эффект воздействия программы измеряется коэффициентом при бинарной переменной — индикаторе участия вуза в Программе «5–100» в конкретном году. Для наблюдений до 2015 г. включительно доступны данные об объеме финансирования научных исследований и разработок в вузе, поэтому также рассматривались спецификации регрессии с включением объема финансирования в состав объясняющих переменных.

Для проверки гипотезы о наличии статистической связи между увеличением количества публикаций первого квартиля и участием в программе использовались спецификации модели, в которых зависимыми переменными являлись или логарифм количества публикаций в Q1 (IF 2014 SCIE и SSCI), или логарифм количества публикаций в Q1 в расчете на одного человека. Объясняющими переменными в первом случае выступали количество научных сотрудников и финансирование, во втором — финансирование. Эффект программы также измерялся коэффициентом при бинарной переменной — индикаторе участия вуза в проекте «5–100» в данном году.

В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения зависимых и объясняющих переменных по годам наблюдаемого периода. И у вузов «5–100», и у вузов контрольной группы наблюдается рост числа публикаций, однако общее число публикаций у вузов контрольной группы значительно ниже, причем с 2010 по 2015 г. разрыв увеличился. В среднем в вузах контрольной группы число сотрудников больше, чем в вузах «5–100», а число публикаций в расчете на одного сотрудника значительно меньше, но динамика данного показателя для обеих групп положительна. Публикаций в первом квартиле у вузов «5–100» больше, чем у вузов контрольной группы; кроме того, у большинства вузов контрольной группы наблюдается снижение данного показателя в 2015 г. С 2013 г. разрыв в объемах финансирования в расчете на одного человека между вузами «5–100» и вузами контрольной группы нарастает.

В качестве статистического инструмента были использованы модели со смешанными эффектами (*mixed models*), которые позволяют учесть различия динамики публикационной продуктивности в разных университетах. В данных моделях объясняющие переменные, сгруппированные по определенным критериям, характеризуют различное влияние факторов на зависимую переменную.

2.3. Описательные статистики

2.4. Эмпирические модели

Таблица 1. Характеристики вузов: описательные статистики

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Число публикаций						
Вузы «5–100»	221,79 (134,38)	257,21 (148,53)	292,50 (181,37)	376,64 (244,94)	548,50 (324,03)	752,86 (439,19)
Контрольная группа	87,08 (80,55)	98,00 (86,20)	95,38 (83,02)	114,62 (90,40)	128,54 (97,02)	153,69 (108,30)
Численность ППС и научных работников (человек)						
Вузы «5–100»	1339	1657	1640	1588	1591	1616
Контрольная группа	1812	1776	1732	1740	1722	1729
Число публикаций в расчете на одного человека						
Вузы «5–100»	0,166 (0,305)	0,155 (0,347)	0,178 (0,413)	0,237 (0,531)	0,345 (0,655)	0,466 (0,839)
Контрольная группа	0,048 (0,035)	0,055 (0,038)	0,055 (0,038)	0,066 (0,041)	0,075 (0,042)	0,089 (0,049)
Число публикаций в Q1						
Вузы «5–100»	41,38 (33,05)	55,85 (43,41)	81,38 (82,01)	117,38 (108,55)	201,85 (141,49)	287,23 (193,09)
Контрольная группа	27,77 (58,73)	27,00 (44,27)	28,38 (47,61)	36,62 (52,66)	39,92 (53,58)	31,62 (27,64)
Число публикаций в Q1 в расчете на одного человека						
Вузы «5–100»	0,046 (0,069)	0,057 (0,082)	0,091 (0,167)	0,136 (0,223)	0,200 (0,283)	0,281 (0,370)
Контрольная группа	0,013 (0,026)	0,014 (0,022)	0,016 (0,025)	0,021 (0,029)	0,023 (0,029)	0,020 (0,018)
Финансирование НИР с учетом «5–100» (тыс. руб.)						
Вузы «5–100»	471784,17 (256127,95)	868861,34 (509603,71)	877613,54 (512156,55)	1560 652,71 (591883,62)	2134 904,14 (748362,81)	2154 886,12 (804851,69)
Контрольная группа	418731,49 (458555,09)	585238,77 (637795,19)	757792,50 (961531,71)	953655,60 (1368470,91)	913029,69 (1236670,84)	907259,81 (1075387,19)
Финансирование НИР с учетом «5–100» в расчете на одного человека (тыс. руб.)						
Вузы «5–100»	439,35 (272,94)	720,84 (465,61)	758,54 (551,86)	1327,23 (789,43)	1754,32 (1021,32)	1660,92 (985,59)
Контрольная группа	211,37 (165,27)	294,99 (224,36)	398,76 (367,88)	501,23 (549,28)	487,62 (487,13)	494,77 (447,55)

В ячейках таблицы приведены средние значения и стандартные отклонения (в скобках).

Линейные модели со смешанными эффектами представляют собой расширение линейной регрессионной модели путем включения в нее фиксированных и случайных факторов [West, Galecki, Welch, 2014. P. 1]. Коэффициент регрессии при фиксированных переменных отражает связь факторов с зависимой переменной, одинаковую для всех единиц наблюдения. В свою очередь, коэффициент при случайных переменных характеризует изменение фактора у конкретных единиц наблюдения. Данная модель предполагает, что наблюдения взаимосвязаны и их количество должно быть больше, чем число случайных факторов. Также для данной модели справедливы предпосылки модели линейной регрессии: линейная зависимость параметров, факторы модели независимы, остатки регрессии имеют нормальное распределение с одинаковой дисперсией.

Базовая модель без ковариатов имеет вид:

$$\ln(\text{публикации})_{it} = \alpha_0 + \alpha_i + (\beta_0 + \beta_i) \cdot (\text{год})_t + \lambda_t + \varepsilon_{it} + \delta^{2014} \cdot (\text{год} = 2014)_t \cdot d(\text{участник 5–100})_i + \delta^{2015} \cdot (\text{год} = 2015)_t \cdot d(\text{участник 5–100})_i, \quad (1)$$

$t = 2010, \dots, 2015, i = 1, \dots, N,$

где α_i и β_i — константа и коэффициенты регрессии для случайных факторов;

α_0 и β_0 — константа и коэффициенты регрессии для фиксированных факторов;

$(\text{год})_t$ — временной тренд ($\dots, -2, -1, 0, 1, 2, \dots$);

λ_t — фиктивная переменная для времени (для учета контрольной группы);

δ — средний эффект воздействия (ATE), эффект программы;

d_t — фиктивная переменная для 2014 и 2015 гг.;

d_i — фиктивная переменная для участников программы;

ε_{it} — коэффициент ошибки.

Коэффициенты α_i и β_i трактуются как случайные возмущения и не оцениваются в качестве параметров модели в отличие от популяционных эффектов α_0 и β_0 . Коэффициенты δ измеряют популяционный средний эффект воздействия (average treatment effect, ATE). В зависимости от спецификации модели ковариатами выступают либо число сотрудников и финансирование, либо финансирование.

Модель допускает существование индивидуальных траекторий роста — индивидуальных трендов количества публикаций для каждого вуза в выборке. Как видно из рис. 1 и 2, в среднем наблюдается положительный тренд как общего количества публикаций, так и числа публикаций в расчете на одного научно-педагогического сотрудника, но существуют индивидуальные различия в динамике.

Поскольку индивидуальные динамики публикаций вузов могут коррелировать, также рассматривалась модель с коррелированным случайным трендом [Wooldridge, 2010. Р. 374], базовая спецификация которой имеет вид:

$$(2) \ln(\text{публикации})_{it} = \alpha_i + \beta_i \cdot (\text{год})_t + \lambda_t + \varepsilon_{it} + \delta^{2014} \cdot d(\text{год} = 2014)_t \times \\ \times d(\text{участник } 5\text{--}100)_i + \delta^{2015} \cdot d(\text{год} = 2015)_t \cdot d(\text{участник } 5\text{--}100)_i, \\ t = 2010, \dots, 2015, i = 1, \dots, N.$$

Модель (2), в отличие от (1), допускает корреляцию параметров индивидуальных трендов количества публикаций с другими переменными в правой части.

3. Результаты

В табл. 2 представлены оценки различных спецификаций модели со смешанными эффектами, в которых зависимой переменной является логарифм общего числа публикаций. В табл. 3 зависимая переменная — логарифм числа публикаций в расчете на одного сотрудника. В спецификациях 1 и 2 представлены результаты для полной выборки, спецификации 3 и 4 включают только вузы, участвующие в Программе «5–100». Оценки приведены в экспоненциальной форме. Например, коэффициент 1,122 при переменной «год = 2014 × участник программы» в столбце 1 таблицы 2 означает, что в данной спецификации модели число публикаций вуза — участника Программы «5–100» в 2014 г. в среднем превышает уровень тренда на 12,2%. Если значение коэффициента меньше единицы, то рост фактора связан с сокращением зависимой переменной.

Как видно из оценок, участие в программе положительно сказывается на числе публикаций. Эффект 2015 г. больше по величине, чем эффект 2014 г., поскольку отдача от программы может иметь временную задержку по аналогии с программами в других странах [Shin, 2009]. При учете финансирования (включая суммы, выделенные по Программе «5–100») в качестве объясняющей переменной можно считать, что оцениваемый эффект воздействия измеряет дополнительные нефинансовые эффекты от участия в программе, такие как, например, улучшение управления в вузе, нематериальное стимулирование. Как следует из оценок в столбцах 2 и 4, такого рода эффекты существуют. Объем финансирования НИР положительно коррелирует с количеством публикаций, однако в модели без учета корреляции индивидуальных трендов эффект незначим.

Оценки модели с коррелированным случайным трендом (2) приведены в табл. 4 и 5. Эффект участия в проекте положителен, его величина и значимость варьируют в зависимости от года, учета влияния финансирования и сравнения с контрольной группой. При сопоставлении с контрольной группой эффект воздей-

Таблица 2. **Регрессионные оценки смешанной модели в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций

	(1)	(2)	(3)	(4)
Год = 2014 × участник программы	1,122** (0,059)	1,122** (0,059)	1,287*** (0,071)	1,271*** (0,073)
Год = 2015 × участник программы	1,266*** (0,080)	1,269*** (0,081)	1,488*** (0,101)	1,477*** (0,101)
Численность научно-педагогических сотрудников (тыс. человек)	1,089 (0,079)	1,088 (0,079)	0,983 (0,057)	0,979 (0,057)
Год (β_0)	1,181*** (0,032)	1,177*** (0,034)	1,174*** (0,023)	1,161*** (0,027)
Финансирование НИР (млрд руб.)		1,020 (0,063)		1,077 (0,087)
Контрольная группа	Да	Да	Нет	Нет
Фиксированные эффекты для времени	Да	Да	Нет	Нет
<i>N</i>	162	162	84	84

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 3. **Регрессионные оценки смешанной модели в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций в расчете на одного сотрудника

	(1)	(2)	(3)	(4)
Год = 2014 × участник программы	1,122* (0,067)	1,122* (0,067)	1,350*** (0,114)	1,349*** (0,116)
Год = 2015 × участник программы	1,259*** (0,091)	1,257*** (0,092)	1,564*** (0,160)	1,564*** (0,161)
Год (β_0)	1,168*** (0,033)	1,170*** (0,036)	1,133*** (0,032)	1,132*** (0,039)
Финансирование НИР в расчете на одного сотрудника (млн руб.)		0,989 (0,069)		1,004 (0,121)
Контрольная группа	Да	Да	Нет	Нет
Фиксированные эффекты для времени	Да	Да	Нет	Нет
<i>N</i>	162	162	84	84

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

ствия сокращается по величине, что может быть объяснено ростом публикационной активности и вузов контрольной группы. В отличие от модели (1) финансирование НИР значимо коррелирует с числом публикаций в расчете на одного человека. Это объясняется тем, что модели со смешанными эффектами также анализируют индивидуальную динамику вузов.

Данные модели не позволили выявить статистическую связь между численностью сотрудников и числом публикаций. Возможной причиной является изменение динамики численности сотрудников в наблюдаемый период: до 2013 г. наблюдается увеличение данного показателя, а после — снижение, при этом показатели общего количества публикаций и числа публикаций в расчете на одного человека увеличивались.

В табл. 6 и 7 представлены результаты оценки модели, где зависимой переменной является число публикаций в журналах первого квартиля Q1, индексируемых в Wo S. В табл. 8 и 9 зависимой переменной выступает количество публикаций в Q1 в расчете на одного человека. Спецификации модели (1, 2 и 3) различаются набором объясняющих переменных: добавляются численность сотрудников и финансирование НИР для учета возможной корреляции между данными переменными. Для общего числа публикаций в Q1 эффект программы в 2014 г. значим (на 10%-ном уровне) в двух спецификациях из трех, в 2015 г. эффект не выявлен. Это может быть объяснено тем, что отсутствие нормировки на численность сотрудников увеличивает дисперсию общего числа публикаций в Q1.

В табл. 7 и 9 представлены результаты оценки для нормированного количества публикаций первого квартиля. Эффект программы значим как в 2014-м, так и в 2015 г., причем по величине в 2015 г. эффект больше. Число публикаций первого квартиля в расчете на одного сотрудника вуза — участника Программы «5–100» в 2014 г. в среднем превышает общий тренд на 25,2%, а в 2015 г. — на 29,5%.

В модели с коррелированным случайным трендом эффект программы составляет 25,6 и 30,5% соответственно. Объем финансирования НИР значимо связан с количеством публикаций в Q1. Согласно оценкам модели с коррелированным индивидуальным трендом, численность ППС и научных работников значимо (на 10%-ном уровне) коррелирует с числом публикаций первого квартиля в одной спецификации из трех.

Таким образом, приведенные выше оценки подтверждают гипотезы о статистической связи количества публикаций и участия в Программе «5–100» и о наличии статистической связи между увеличением числа публикаций в журналах первого квартиля и участием в Программе «5–100».

Таблица 4. **Регрессионные оценки модели с коррелированным случайным трендом в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций

	(1)	(2)	(3)	(4)
Год = 2014 × участник программы	1,122** (0,059)	1,122** (0,056)	1,284*** (0,082)	1,273*** (0,077)
Год = 2015 × участник программы	1,266*** (0,080)	1,270*** (0,115)	1,484*** (0,161)	1,476*** (0,157)
Численность научно-педагогических сотрудников (тыс. человек)	1,089 (0,079)	1,085 (0,073)	0,972 (0,031)	0,969 (0,029)
Год (β_0)	1,181*** (0,032)	1,177*** (0,045)	1,175*** (0,032)	1,165*** (0,038)
Финансирование НИР (млрд руб.)		1,024 (0,100)		1,057 (0,082)
Контрольная группа	Да	Да	Нет	Нет
Фиксированные эффекты для времени	Да	Да	Нет	Нет
<i>N</i>	162	162	84	84

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 5. **Регрессионные оценки модели с коррелированным случайным трендом в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций в расчете на одного сотрудника

	(1)	(2)	(3)	(4)
Год = 2014 × участник программы	1,122** (0,063)	1,122** (0,058)	1,350*** (0,117)	1,309*** (0,098)
Год = 2015 × участник программы	1,259*** (0,112)	1,306*** (0,113)	1,564*** (0,197)	1,592*** (0,161)
Год (β_0)	1,168*** (0,039)	1,125*** (0,043)	1,133*** (0,031)	1,079*** (0,029)
Финансирование НИР в расчете на одного сотрудника (млн руб.)		1,373** (0,209)		1,447*** (0,180)
Контрольная группа	Да	Да	Нет	Нет
Фиксированные эффекты для времени	Да	Да	Нет	Нет
<i>N</i>	162	162	84	84
R^2				

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 6. **Регрессионные оценки смешанной модели в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций в журналах первого квартеля

	(1)	(2)	(3)
Год = 2014 × участник программы	1,217* (0,122)	1,200* (0,119)	1,130 (0,115)
Год = 2015 × участник программы	1,216 (0,150)	1,188 (0,146)	1,159 (0,144)
Численность научно-педагогических сотрудников (тыс. человек)	1,375*** (0,050)	1,384*** (0,051)	1,275*** (0,045)
Год (β_0)		0,862 (0,100)	0,845 (0,091)
Финансирование НИР (млрд руб.)			1,850*** (0,230)
<i>N</i>	104	104	104

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 7. **Регрессионные оценки смешанной модели в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций в журналах первого квартеля в расчете на одного сотрудника

	(1)	(2)
Год = 2014 × участник программы	1,252* (0,148)	1,225* (0,143)
Год = 2015 × участник программы	1,295* (0,187)	1,339** (0,191)
Год (β_0)	1,345*** (0,054)	1,236*** (0,048)
Финансирование НИР в расчете на одного сотрудника (млн руб.)		2,146*** (0,321)
<i>N</i>	104	104

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 8. **Регрессионные оценки модели с коррелированным случайным трендом в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций в журналах первого квартала

	(1)	(2)	(3)
Год = 2014 × участник программы	1,223* (0,126)	1,207* (0,124)	1,135 (0,103)
Год = 2015 × участник программы	1,228 (0,157)	1,200 (0,153)	1,165 (0,142)
Численность научно-педагогических сотрудников (тыс. человек)	1,369*** (0,035)	1,378*** (0,037)	1,276*** (0,038)
Год (β_0)		0,869 (0,093)	0,847* (0,085)
Финансирование НИР (млрд руб.)			1,808*** (0,216)
<i>N</i>	104	104	104

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Таблица 9. **Регрессионные оценки модели с коррелированным случайным трендом в экспоненциальной форме.** Зависимая переменная — логарифм числа публикаций в журналах первого квартала в расчете на одного сотрудника

	(1)	(2)
Год = 2014 × участник программы	1,256* (0,153)	1,226* (0,128)
Год = 2015 × участник программы	1,305* (0,211)	1,340** (0,184)
Год (β_0)	1,341*** (0,049)	1,236*** (0,043)
Финансирование НИР в расчете на одного сотрудника (млн руб.)		2,129*** (0,332)
<i>N</i>	104	104

В скобках указаны стандартные погрешности оценок.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

4. Заключение Дизайн программы повышения конкурентоспособности ориентирует вузы на увеличение показателей количества публикаций. Поскольку и факт участия в программе, и объем выделяемого ежегодного финансирования зависят от показателей, которых вуз добился в предыдущем году, участники проекта должны уделять особое внимание именно тем результатам, которые можно продемонстрировать относительно быстро. Этот эффект подтверждают и наши эмпирические оценки. Динамика общего числа публикаций у вузов — участников Программы «5–100» на 12,2% опережает общий публикационный тренд вузов в 2014 г. и на 26,6% — в 2015 г. При этом свои собственные ожидаемые показатели общего числа публикаций, на которые можно было рассчитывать без поддержки со стороны программы, данные вузы превзошли более чем на 27 и 47% в 2014 и 2015 г. соответственно. После вступления в программу у вузов также увеличилось число публикаций в расчете на одного сотрудника. Кроме того, количество публикаций в расчете на одного сотрудника в журналах первого квартиля у вузов — участников программы опережает общий публикационный тренд более чем на 20% в 2014 г. и более чем на 30% в 2015 г. В этом отношении первые годы реализации программы сходны по результатам с первыми итогами программ, реализующихся в других странах [Shin, 2009; Zhang, Patton, Kenney, 2013].

Данная статья является одной из первых работ, в которых дается эмпирическая оценка влияния Программы «5–100» на публикационную активность вузов, и целый ряд вопросов, важных, в том числе, в контексте государственной политики, пока остаются открытыми. Так, относительно низкие показатели публикационной активности, с которой начинали большинство вузов — участников программы, а также ее ярко выраженный мобилизационный характер приводят к ожидаемо быстрому начальному росту публикаций. В какой степени такой тренд будет сохраняться в дальнейшем? Какой характер будут носить изменения результативности вузов в долгосрочной перспективе? На этот вопрос можно будет ответить только спустя некоторое время после начала реализации программы.

Вместе с тем ряд вопросов может стать предметом анализа уже в ближайшей перспективе. Так, например, в нашей работе показано, что программа дает эффект как в плане увеличения общего количества публикаций, так и в плане повышения их качества: заметен опережающий рост в сегменте публикаций первого квартиля. И хотя программа создает стимулы к повышению качества публикаций (в силу того, что уровень цитирования закреплен как один из ключевых показателей эффективности вузов), рост их количества многие рассматривают как основной критерий в оценке результативности исследований. В этом контексте не вызывает удивления увеличение числа публикаций

в потенциально недобросовестных журналах, отмеченный прежде всего в БД Scopus. В отношении таких журналов существуют обоснованные сомнения в качестве редакционного процесса и серьезности рецензирования [Sterligov, Savina, 2016]. При этом неизученной остается динамика публикаций в сегменте слабых, хотя и не являющихся недобросовестными, журналов, в то время как они составляют заметную долю от общего числа публикаций.

Далее, учитывая существенные различия между дисциплинами как в плане стоимости научных исследований (например, в силу критической зависимости от дорогого оборудования в целом ряде из них), так и в плане публикационных паттернов [Pigo, Aksnes, Rørstad, 2013], можно ожидать, что и влияние программы на прирост публикаций в разных дисциплинах будет разным. Такое ожидание усиливается и в силу того, что вузы в последнее время обращают больше внимания на предметные рейтинги. Осознавая тщетность попыток высоко продвинуться в общеуниверситетских рейтингах, многие из них начинают фокусироваться на рейтингах отдельных дисциплин и инвестировать ресурсы в продвижение в них. Наконец, достичь краткосрочного роста публикаций можно за счет разных стратегий. Две из них — содержательная интеграция в международные исследования и прямая «покупка» публикаций за счет заключения контрактов с высокопродуктивными исследователями из других (как правило, зарубежных) университетов, указывающих аффилиацию университета на своих работах, но реально не интегрированных в работу вуза, — характеризуются ростом публикаций с международным участием, однако сильно отличаются друг от друга по сути. Оценить, в какой степени в вузах — участниках программы используются эти стратегии, является отдельной важной задачей, существенной и для понимания характера влияния программы на системные изменения внутри вуза.

Первые результаты программы, выраженные в росте количества и повышении качества публикаций, являются беспрецедентными для России с учетом небольшого срока реализации программы и продолжительности современного научно-публикационного цикла. Средний срок между подачей рукописи и ее опубликованием в общественных науках может достигать 18 месяцев, в естественных он составляет около года [Bjork, Solomon, 2013], и это без учета времени, необходимого на поиск финансирования, проведение самого исследования и подготовку рукописи. Это дает основания предположить, что по крайней мере часть новых публикаций вузов первой волны «5–100» на деле подготовлена раньше и на другие средства, а вузы эти научились демонстрировать «бумажный» рост показателей за счет включения своих аффилиаций в работы.

Поэтому еще одним из наиболее актуальных направлений продолжения анализа является дополнение «полного» подсче-

та числа публикаций «дробным» подсчетом, при котором на каждую публикацию в системе учета выделяется один балл, который делится между всеми упомянутыми в ней организациями пропорционально числу авторов из данной организации. Такой метод позволит точнее оценить, например, вклад РАН, иностранных соавторов или международных мегапроектов (ЦЕРН и др.), прямо не связанных с проектом «5–100», но приносящих вузам множество публикаций, в том числе в высокоцитируемых журналах. В частности, уместно предположить, что, по крайней мере для части вузов «5–100», прирост числа публикаций сочетается с падением их средней доли в числе соавторов этих публикаций и увеличением среднего числа аффилиаций на одного соавтора.

Все перечисленные вопросы могут стать предметом дальнейших исследований и заслуживают пристального внимания как исследовательского сообщества, так и лиц, принимающих решения в сфере развития высшего образования.

Литература

1. Björk B.-C., Solomon D. (2013) The Publishing Delay in Scholarly Peer-Reviewed Journals // *Journal of Informetrics*. Vol. 7. No 4. P. 914–923.
2. Coates H., Dobson I., Edwards D., Friedman T., Goedegebuure L., Meek L. (2009) The Attractiveness of the Australian Academic Profession: A Comparative Analysis. Melbourne: LH Martin Institute.
3. Ivanov V. V., Markusova V. A., Mindeli L. E. (2016) Government Investments and the Publishing Activity of Higher Educational Institutions: Bibliometric Analysis // *Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 86. No 4. P. 314–321.
4. McCulloch C. E., Neuhaus J. M. (2013) *Generalized Linear Mixed Models*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
5. Möller T., Schmidt M., Hornbostel S. (2016) Assessing the Effects of the German Excellence Initiative with Bibliometric Methods // *Scientometrics*. Vol. 109. No 3. P. 2217–2239.
6. Piro F. N., Aksnes D. W., Rørstad K. (2013) A Macro Analysis of Productivity Differences across Fields: Challenges in the Measurement of Scientific Publishing // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. Vol. 64. No 2. P. 307–320.
7. Pisyakov V., Shukshina E. (2014) Measuring Excellence in Russia: Highly Cited Papers, Leading Institutions, Patterns of National and International Collaboration // *Journal of the Association for Information Science and Technology*. Vol. 65. No 11. P. 2321–2330.
8. Salmi J. (2015) Excellence Initiatives and World-Class Universities. Paper presented on the 6th International Conference on World-Class Universities, 1–4 November, Shanghai, China. <http://www.shanghairanking.com/wcu/wcu6/3.pdf>
9. Seglen P. O. (1997) Why the Impact Factor of Journals Should Not Be Used for Evaluating Research // *BMJ: British Medical Journal*. Vol. 314. No 7079. P. 498.
10. Shin J. C. (2009) Building World-Class Research University: The Brain Korea 21 project // *Higher Education*. Vol. 58. No 5. P. 669.
11. Shin J. C., Kehm B. M. (2013) The World-Class University in Different Systems and Contexts // Shin J.C., Kehm B. M. (eds) *Institutionalization of*

- World-Class University in Global Competition. Dordrecht: Springer Netherlands. P. 1–13.
12. Sterligov I., Savina T. (2016) Riding with the Metric Tide: 'Predatory journals in Scopus // Higher Education in Russia and Beyond. Vol. 1. No 7. P. 9–12.
 13. Turko T., Bakhturin G., Bagan V., Poloskov S., Gudym D. (2016) Influence of the Program «5–top 100» on the Publication Activity of Russian Universities // *Scientometrics*. Vol. 109. No 2. P. 769–782.
 14. West B. T., Galecki A. T., Welch K. B. (2014) *Linear Mixed Models*. Boca Raton, FL: CRC Press.
 15. Wooldridge J. M. (2010) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge; London: MIT Press.
 16. Zhang H., Patton D., Kenney M. (2013) Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project // *Research Policy*. Vol. 42. No 3. P. 765–775.

Publication Activities of Russian Universities: The Effects of Project 5–100

Authors **Oleg Poldin**

PhD, Senior Researcher at the Center for Institutional Studies, National Research University Higher School of Economics.

Nataliya Matveeva

Doctoral Student, National Research University Higher School of Economics; Junior Researcher, Center for Institutional Studies, National Research University Higher School of Economics. Address: 25/12 Bolshaya Pecherskaya St., 603155 Nizhny Novgorod, Russian Federation. E-mail: nmatveeva@hse.ru

Ivan Sterligov

Director of the Scientometrics Center, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: isterligov@hse.ru

Maria Yudkevich

PhD, Vice-Rector, National Research University Higher School of Economics; Director of the Center for Institutional Studies, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: yudkevich@hse.ru

Abstract We estimate the effects of the Russian University excellence program (Project 5–100) initiated by the Government in 2013 (Project 5–100) on the research performance of those leading Russian universities that received, on the competitive basis, substantial financial support within this program. While the publication output of Russian universities in general has increased in recent years, we estimate whether there is significant added value from the Program, that is, whether the extra increase in productivity takes place in selected universities. We use econometric analysis of longitudinal data applying the linear growth model with mixed effects, with the number of publications (total number, per capita, and publications in high-quality journals) as a dependent variable. We demonstrate that there is a positive significant effect of the Program that appears from the very first years of its implementation — that is, universities that received financial support demonstrate a substantial steady increase in publications measured in both total numbers and per capita (including publications in the top-25% of journals) when compared to universities from the control group.

Keywords research universities, leading universities, university research performance, scientometrics, publication output.

- References** Björk B.-C., Solomon D. (2013) The Publishing Delay in Scholarly Peer-Reviewed Journals. *Journal of Informetrics*, vol. 7, no 4, pp. 914–923.
- Coates H., Dobson I., Edwards D., Friedman T., Goedegebuure L., Meek L. (2009) *The Attractiveness of the Australian Academic Profession: A Comparative Analysis*. Melbourne: LH Martin Institute.
- Ivanov V.V., Markusova V.A., Mindeli L.E. (2016) Government Investments and the Publishing Activity of Higher Educational Institutions: Bibliometric Analysis. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, vol. 86, no 4, pp. 314–321.
- McCulloch C. E., Neuhaus J.M. (2013) *Generalized Linear Mixed Models*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Möller T., Schmidt M., Hornbostel S. (2016) Assessing the Effects of the German Excellence Initiative with Bibliometric Methods. *Scientometrics*, vol. 109, no 3, pp. 2217–2239.
- Piro F. N., Aksnes D. W., Rørstad K. (2013) A Macro Analysis of Productivity Differences across Fields: Challenges in the Measurement of Scientific Publishing. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 64, no 2, pp. 307–320.
- Pislyakov V., Shukshina E. (2014) Measuring Excellence in Russia: Highly Cited Papers, Leading Institutions, Patterns of National and International Collaboration. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, vol. 65, no 11, pp. 2321–2330.
- Salmi J. (2015) *Excellence Initiatives and World-Class Universities*. Paper presented on the 6th International Conference on World-Class Universities, 1–4 November, Shanghai, China. Available at: <http://www.shanghairanking.com/wcu/wcu6/3.pdf> (accessed 10 April 2017).
- Seglen P. O. (1997) Why the Impact Factor of Journals Should Not Be Used for Evaluating Research. *BMJ: British Medical Journal*, vol. 314, no 7079, pp. 498.
- Shin J. C. (2009) Building World-Class Research University: The Brain Korea 21 Project. *Higher Education*, vol. 58, no 5, pp. 669.
- Shin J. C., Kehm B. M. (2013) The World-Class University in Different Systems and Contexts. *Institutionalization of World-Class University in Global Competition* (eds J.C Shin, B. M. Kehm), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1–13.
- Sterligov I., Savina T. (2016) Riding with the Metric Tide: 'Predatory journals in Scopus. *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 1, no 7, pp. 9–12.
- Turko T., Bakhturin G., Bagan V., Poloskov S., Gudym D. (2016) Influence of the Program "5–top 100" on the Publication Activity of Russian Universities. *Scientometrics*, vol. 109, no 2, pp. 769–782.
- West B. T., Galecki A. T., Welch K. B. (2014) *Linear Mixed Models*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Wooldridge J. M. (2010) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge; London: MIT Press.
- Zhang H., Patton D., Kenney M. (2013) Building Global-Class Universities: Assessing the Impact of the 985 Project. *Research Policy*, vol. 42, no 3, pp. 765–775.

Миф об университетской стратегии

Экономические ниши и организационные карьеры российских вузов

М. М. Соколов

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2016 г.

Соколов Михаил Михайлович
кандидат социологических наук, профессор Европейского университета в Санкт-Петербурге. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, ул. Гагаринская, За. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

Аннотация. В основе многих попыток построить типологию постсоветских вузов лежит представление об университетской стратегии как о линии поведения, которую организация в лице руководства выбирает из ряда доступных опций и которой в дальнейшем придерживается. По умолчанию предполагается, что именно выбор стратегии ответствен за направление развития университета и его успехи и неудачи. В статье статистически оценивается альтернативная, неволютаристская модель университетской эволюции, основанная на работах школы Карнеги и ламаркианском подходе к организационному развитию. Ее исходное предположение состоит в том, что вузы различаются не столько решениями двигаться в том или ином направлении, сколько конфигурациями барьеров, не позволяющих им двигаться во всех направлениях сразу. Эти барьеры, в свою очередь, задаются стартовыми точками университетской эво-

люции — юридическим статусом (государственный/негосударственный, основной/филиал), принадлежностью к крупным «семействам» (педагогический, культуры и искусств и т. д.) и географическим местоположением. Вузы не выбирают направления развития, но обнаруживают себя в узком коридоре, заданном внешними ограничениями. Их траектория хорошо предсказуема при знании их «врожденных» особенностей. Данные Мониторинга экономики образования 2006 г. используются для того, чтобы показать, что на основании нескольких тривиальных характеристик можно правильно предсказать распределение 75% вузов между четырьмя основными типами существовавших тогда вузовских экономик. Выигрыши и проигрыши вузов от «исследовательского поворота», как показывают данные Мониторинга эффективности образовательных организаций 2013–2014 гг., также в значительной мере предсказуемы, если знать их «врожденные» особенности.

Ключевые слова: теория организаций, социология высшего образования, высшее образование в России, управление университетом.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-36-73

Эта статья обязана своим появлением помощи многих людей и институций. Анализ данных Мониторинга экономики образования стал возможным благодаря помощи Исака Фрумина и Ивана Павлюткина. Данные Мониторингов эффективности были собраны благодаря квалифицированной работе Анастасии Кинчаровой и Никиты Шалаева. Цены на образование в вузах проанализировала Тамара Ковалева. Сведения о трансформации университетского корпуса появились благодаря Анне Григорьевой, Екатерине Дьяченко, Владимиру Коршакову и Асе Мироненко. За важные замеча-

Одно из распространенных представлений относительно университетов состоит в том, что они развиваются — или, во всяком случае, могут и должны развиваться, — следуя осознанной стра-

тегии, выработанной руководством и одобренной коллективом и/или внешними стейкхолдерами. Отдавая должное этому представлению, каждый год университеты отправляют учредителям и попечителям, а заодно вывешивают на сайтах всевозможные мастер-планы и «дорожные карты», декларирующие их намерение двигаться в том или ином направлении¹. В какой мере, однако, университет действительно способен волевым усилием выбрать то, что мы можем определить как его стратегию (понимая под стратегией одну из нескольких возможных линий поведения, однажды избрав которую организация в дальнейшем будет ее придерживаться), и в какой мере этот выбор способен повлиять на его дальнейшую судьбу? Иными словами, правда ли, что процветание одних и упадок других объясняется тем, что первые выбрали лучшую стратегию, чем вторые?

Есть простой способ ответить на этот вопрос. Если мы можем со значительной точностью предсказать траекторию вуза, зная ее стартовую точку и какие-то независимые от университета характеристики внешнего контекста, то любая записанная на бумаге стратегия, которая принималась, пока он двигался по этой траектории, была или чисто ритуальным жестом, адресованным внешней среде² (если вуз декларировал намерение двигаться в одном направлении, а двигался в другом), или документом, отражающим единственную возможную линию поведения в данных обстоятельствах (тогда вуз просто точно предсказал, куда попадет, не имея возможности ничего с этим поделать). И в том и в другом случае, когда мы пытаемся объяснить траекторию вуза тем, что он *выбирает* какой-то путь, в действительности имеет место то, что социальная психология называет «фундаментальной ошибкой атрибуции» — тенденция приписывать действия характеристикам агента, а не ситуации [Ross, 1977; Gawronsky, 2004].

В этой статье мы попробуем оценить степень свободы воли у постсоветского вузовского руководства, выяснив, с какой точностью можно предсказать экономическую нишу, которую вуз займет, зная лишь его простейшие характеристики: государственный он или негосударственный, головной вуз или филиал и если он государственный, то к какому из нескольких больших «семейств» принадлежит. Мы будем оценивать значимость вы-

ния автор благодарен Ирине Абанкиной, Катерине Губе, Алексею Ключеву, Дмитрию Семенову, Игорю Чирикову и другим участникам обсуждения на секции, посвященной типологиям университетов и состоявшейся 20 октября 2016 г. в рамках Седьмой международной конференции Российской ассоциации исследователей высшего образования. Я также благодарен Харли Бальцеру, Эндрю Вахтелю, Наталье Форрат, Андрею Щербенку и Андрею Яковлеву за замечания на круглом столе по эволюции постсоветских университетов, состоявшемся 21 ноября 2015 г. в рамках конференции Ассоциации славистских, восточноевропейских и евразийских исследований (ASEEES), а также анонимным рецензентам «Вопросов образования».

¹ У «дорожных карт» есть, разумеется, и иные функции — например, они являются эксплицитно взятыми на себя обязательствами, за неисполнение которых с руководства можно спросить. Стратегические планы, однако, часто составляются организациями и без всякого внешнего принуждения, в ответ исключительно на внутренние стимулы.

² Или как предновогодние планы, которые мы строим не столько для того, чтобы их исполнять, сколько для того, чтобы снизить страх перед неизвестностью.

бора стратегии, таким образом, действуя от противного — протестировав альтернативную модель, в которой экономическое поведение вуза преимущественно детерминировано внешними обстоятельствами.

Статья будет организована следующим образом. Мы начнем с очень короткого обзора литературы, посвященной типологии российских вузов на основании выбранной ими экономической стратегии. Затем мы представим соображения о внешних ограничениях, которые вузы встречали в своем развитии и которые, согласно нашей альтернативной модели, были ответственны за его траекторию. Далее мы рассмотрим два массива данных: сведения о структуре бюджетов образовательных организаций в 2006 г. из Мониторинга экономики образования и об основных экономических параметрах деятельности вузов из Мониторинга эффективности образовательных организаций Минобрнауки 2014 г. Данные Мониторинга экономики образования позволяют нам проанализировать итоги стихийного развития вузов в первые 15 лет постсоветской истории. Мониторинги эффективности дают возможность судить о результатах почти десятилетия энергичных государственных интервенций в рамках «исследовательского поворота», развернувшихся в условиях, когда демографический спад начал подрывать сложившуюся вузовскую экономику. В заключении мы обсуждаем выводы нашего исследования, их ограничения и их методические и практические следствия.

1. Классификация университетов на основании организационных стратегий

Появившиеся до сих пор публикации, посвященные типологии российских вузов, имеют несколько общих черт. Во всех этих работах используются показатели государственной статистики (форма 3-нк и данные Мониторинга эффективности образовательных организаций) как наиболее надежные и доступные по всем вузам. Эти показатели трактуются как сигналы, указывающие на выбор стратегии экономической адаптации, предположительно сделанный университетом. Типичным примером может служить первая в своем роде работа Т. Клячко и ее коллег, в которой стратегии вузов классифицируются на основе трех ценностных в своей основе выборов: 1) стремиться к максимальному качеству или к финансовой устойчивости; 2) развертывать профильную или непрофильную деятельность; 3) полагаться на интенсивное или экстенсивное развитие [Клячко и др. 2002. С. 99–100]. Чтобы понять, какой выбор сделал конкретный университет, Клячко и ее коллеги опирались на показатель из формы 3-нк. Так, высокий процент докторов наук среди профессорско-преподавательского состава вуза интерпретировался ими как ставка на качество, большая доля аренды в составе доходов организации — как ориентация на развитие непрофильной деятельности,

а рост приема — как свидетельство экспансивных устремлений [Там же. С. 109–110]. В этих рассуждениях нельзя не заметить один спорный момент: события, происходящие с организацией, трактуются как результат ее выбора, а не как следствие внешних обстоятельств, в которых этот выбор сделан. Возьмем пример с экспансией: принято считать, по меньшей мере со времен Вебера, что любая бюрократия стремится к расширению, и если ее рост останавливается, то под воздействием внешних, а не внутренних причин. Университеты — не совсем обычные бюрократии, и, как показывает мировой опыт, они могут добровольно ограничивать численность поступающих, чтобы гарантировать высокое качество приема. И тем не менее нельзя по умолчанию отбрасывать гипотезу, что отсутствие расширения является следствием того, что вуз не смог расшириться — не получил бюджетных мест, не привлек достаточно абитуриентов, — а не того, что он решил не делать этого.

Несмотря на спорность некоторых рассуждений в исследовании Т. Клячко с соавторами, следующие работы во многом их воспроизвели. Так, в важной книге Н. Титовой [2008] приводится сходное по замыслу дерево решений: в первую очередь вуз решает, будет ли он развиваться сильно, слабо или никак (интересно представить себе руководство университета, которое принимает волевое решение не развиваться никак!), затем — будет ли он развиваться в одном или нескольких направлениях, интенсивно или экстенсивно, ориентируясь на качество или на финансы, в профильном или непрофильном для себя направлении [Там же. С. 129]. Н. Титова делает множество интересных замечаний о статистической связи типов стратегического поведения с профилем вуза и регионами местоположения [Там же. С. 224–250], но не обсуждает возможность того, что вузы не столько решают не развиваться, сколько оказываются вынуждены стагнировать. Читатель найдет усовершенствованную версию такой классификации также в [Абанкина и др., 2010].

Те же претензии можно предъявить и к самым последним публикациям, посвященным типологизации вузов. В монументальной статье Я. Кузьмина, Д. Семенова и И. Фрумина [2013], в которой представлена масштабная картина эволюции российского высшего образования с первых пятилеток до наших дней, строится сложная трехступенчатая классификация: вначале вузы делятся на исследовательские университеты, секторные и инфраструктурные вузы, затем каждый из этих типов делится на подтипы, специфичные для своей группы. Так, университеты делятся на подтипы в зависимости от того, являются ли они монополистами в своем регионе и удалось ли им обеспечить качество приема, секторные — по качеству приема и сохранению профиля и т. д. Что отсутствует в этой картине — так это гипотезы о причинах попадания в тот или иной тип. Фактически такая ги-

потеза появляется только в связи с секторными вузами: те, которые были связаны с успешными индустриями, смогли сохранить и профиль, и качество приема. Помимо этого, однако, мы ничего не узнаем о том, почему где-то имеют место диверсификация, сохранение профиля, монополизм и высокое качество приема, а где-то нет; тем более не сказано, почему некоторые вузы становятся исследовательскими университетами, а большинство — нет. Вновь может создаться впечатление, что речь идет о стратегическом или ценностном выборе университетского руководства³.

Цель данной работы заключается не в том, чтобы спорить с ценными эмпирическими обобщениями, представленными в процитированных текстах, а в том, чтобы дополнить их несколькими статистическими наблюдениями и предложить им иную интерпретацию. Мы попробуем точно установить, *насколько* «врожденные» свойства вуза (вид собственности, местоположение, профиль) определяют его траекторию. На основании этих данных мы сможем критически оценить саму идею описания этой траектории в терминах стратегии.

2. Метафора «организационной карьеры» и общий дизайн исследования

Источником вдохновения при выборе такого подхода являлись социологические исследования социальной стратификации. С момента выхода книги О. Данкана и П. Блау [Blau, Duncan, 1968] одним из основных подходов к изучению социального неравенства является исследование индивидуальных карьер, или траекторий, под которыми понимаются перемещения между позициями внутри отдельной организации, на рынке труда или в классовой системе в целом⁴. Главный вопрос, который поднимает изучение карьер под этим углом зрения, — вопрос о факторах, способствующих более или менее успешному их протеканию. Упираются ли женщины в «стеклянный потолок»? Насколько

³ Из общего ряда выбивается статья [Абанкина и др., 2010], интересная, в частности, важной методической инновацией в использовании иерархического кластерного анализа. Мы вновь встречаем в ней группировку, основанную на значениях шести показателей из официальной статистики, однако это частично новые показатели и объединение в типы происходит на основании чисто формальных критериев. Соответственно в результате появляются новые типы, которые, однако, не получают какой-то содержательной интерпретации ни в терминах стратегий, ни как-либо иначе. Остается также непонятным, что за процесс приводит к попаданию вуза в ту или иную категорию.

⁴ Статистическое изучение перемещений между классами началось гораздо раньше появления книги Блау и Данкана и представлено, например, работами Питирима Сорокина 1930-х годов. Блау и Данкан, однако, популяризировали использование многомерных регрессий, которые с тех пор стали основным методом оценки детерминант мобильности.

выше шансы ребенка из высших слоев общества окончить жизнь представителем этих же слоев, чем у ребенка из семьи неквалифицированных рабочих? Общий пафос значительной части, если не большинства, подобных исследований состоит в том, чтобы продемонстрировать, что карьера индивида во многом предопределена стартовыми точками; принимаемые им решения мало что будут добавлять к предсказательной силе информации о том, где его карьера началась. Вероятно, самый известный пример такого рода рассуждений в социологии образования — исследования П. Бурдьё [Bourdieu, Passeron, 1990]. Цель этой статьи состоит в том, чтобы оценить, в какой мере эта логика применима к изучению траекторий образовательных организаций.

Мы будем использовать традиционные социологические схемы анализа карьер для изучения университетов, а не индивидов. В этом смысле наше исследование можно назвать изучением организационных карьер⁵. Как и индивиды, организации поднимаются выше или опускаются ниже в системе позиций и иногда теряют свое место в ней вовсе⁶. Как и в случае с индивидами, развитие карьеры организации может быть объяснено стартовыми точками, какими-то ситуативными переменными, решениями, принятыми самой организацией, или, наконец, интеракцией между первым, вторым и третьим (одна и та же линия поведения одну организацию и в определенных условиях приводит к успеху, а другую или в других условиях — к краху). Описание траекторий организаций в терминах их стратегии неизбежно выводит на первый план один из факторов — решения, принятые руководством. Мы попробуем развить альтернативную модель, учитывающую влияние стартовых точек и ситуативных переменных. Чтобы идентифицировать переменные, которые могут быть существенны в подобном анализе, начнем с того, что известно об общей логике функционирования постсоветских университетов. Исходя из нее, мы сможем выдвинуть предположения о детерминантах, определяющих карьеры вузов.

⁵ Термин *organizational career* в английском отсылает к индивидуальной карьере внутри организации, а не к карьере самой организации [Glaser, 1968], однако отсутствие устоявшегося русского словоупотребления позволяет нам использовать этот термин иначе. Кроме того, по крайней мере в отношении государственных вузов, мы можем рассматривать всю государственную систему высшего образования как единую сверхорганизацию, по позициям внутри которой перемещаются индивидуальные вузы.

⁶ Метафора имеет свои ограничения: вообще говоря, для университетов доступны преобразования, невозможные для индивидов, — организации могут, например, делиться или сливаться. Это, однако, не лишает смысла саму логику изучения организационной карьеры.

2.1. Чем определяются организационные карьеры российских вузов? Несколько гипотез

Первое из важных для нас соображений состоит в том, что организационное поведение университета — в первую очередь, разумеется, экономическое поведение, но также и иные аспекты его деятельности — в значительной мере экономически мотивировано [Cohen, March, 1974; Garvin, 1980; Winston, 1999]. Тот факт, что университет является некоммерческой по своей сути организацией, не означает, что он не озабочен экономической максимизацией⁷. Некоммерческим организациям также надо избегать

⁷ Отметим имеющуюся здесь сложность: не совсем ясно, какие именно экономические параметры вуз максимизирует. Разрабатывая свою теорию фирмы, Сайерт и Марч [Cyert, March, 1963] оговаривали, что на этот вопрос нет однозначного ответа даже применительно к, казалось бы, тривиальному случаю коммерческих компаний. Разные стейкхолдеры могут иметь разные представления о том, как надо формулировать цели организации (собственники думают прежде всего о прибыли, менеджмент — о доле рынка, профсоюз — о росте производства и числа рабочих мест и т. д.). В случае с вузом мы имеем еще больше неопределенности. Вуз может максимизировать общий объем бюджета, прибыль, число ставок, зарплаты каких-то категорий сотрудников или стоимость их услуг. Мы ограничимся тут предположением о том, что постсоветский вуз в период, предшествующий началу активных интервенций со стороны министерства, — примерно до 2006 г. (см. далее) — максимизировал возможности заработка для своих сотрудников. «Возможности заработка» могут значить три разные вещи: 1) возможность получить больше денег за тот же объем работы; 2) возможность получить столько же денег за меньший объем работы; 3) возможность найти дополнительную работу в том же вузе. Наша гипотеза состоит в том, что вуз принимал любую инициативу, которая позволяла увеличить доходы какой-то части его сотрудников, если в краткосрочной перспективе она зримым образом не сокращала доходы остальных или если выигравшие могли предложить работающий вариант перераспределения своих выигрышей, компенсирующий потери пострадавшей стороне (side-payments). О каждом слове в этом недоопределении нужно было бы написать самостоятельную статью. «Зримым в краткосрочной перспективе», например, означает, что действия, ухудшающие положение других членов коллектива, возможны или если те о них не осведомлены при существующем режиме внутриорганизационной прозрачности (так, дела ректората обычно считаются вотчиной ректора и оставляются на его усмотрение, так что он может нанимать своих родственников или выписывать отдельным сотрудникам астрономические по сравнению с окладами ППС доплаты), или если последствия наступят в неопределенном будущем (например, когда коллеги предельно снижают стандарты преподавания). Ясно, что эти характеристики изменчивы во времени и от индивида к индивиду, тем не менее они складываются в логику сосуществования «живи и давай жить другим». Возможно, что эту логику изменили недавние политические реформы в университете, увеличившие влияние ректора, в сочетании с возрастанием значимости доходов по программам поддержки ведущих исследовательских университетов, так что акцент сместился на максимизацию доходов по статьям, охваченным мониторингом эффективности и различными «дорожными картами» (такими как сумма НИОКР в расчете на одного научно-педагогического сотрудника). Произошли ли по-

банкротства. Это положение очевидным образом валидно для постсоветских академических организаций, которые постоянно испытывали хроническое недофинансирование⁸.

Идея стратегии предполагает, что каждый вуз решает, к какому из нескольких возможных направлений удовлетворения своих экономических потребностей обратиться. Наша альтернативная гипотеза состоит в том, что он предпочел бы развиваться во всех направлениях сразу, осваивая столько «кормовых баз», сколько получится, однако не всем вузам удается двигаться во все стороны сразу с одинаковым успехом. Возникают внешние препятствия, которые блокируют его эволюцию, и именно они формируют индивидуальную физиономию вуза. Нет оснований полагать, что какие-то вузы сознательно воздерживались от сдачи в аренду площадей или заключения хоздоговоров с производством, тем более от открытия приема на юридические специальности. Не у всех, однако, были годные для сдачи в аренду площади, не у всех было что предложить предприятиям, и уж точно не все были в состоянии начать готовить юристов.

Именно основные препятствия определяют, какие экономические ниши существуют и какой вуз попадет в какую из них. Экономическая типология вузов, таким образом, должна быть, по сути, типологией барьеров. Ретроспективно развитие организации может создавать впечатление, что вуз стремился оказаться в той или иной нише — направлялся именно туда, куда хотел попасть. Однако экономические ниши далеко не равноценны, и в некоторых из них вряд ли кто-то когда-то хотел бы оказаться по своей воле. «Выбор» такой ниши в реальности означает отсутствие выбора. Вынужденная экономическая специализация диктует дальнейшую дивергенцию — вузы эволюционируют в сторону наибольшей приспособленности к своей нише и оказываются в разной степени подготовленными к изменениям во внешней среде; иногда неоптимальная специализация в новых условиях оказывается конкурентным преимуществом.

Какого рода барьеры могли сыграть наибольшую роль в процессе деления российских вузов на виды и подвиды? Исходя из того, что было сказано выше об экономической подоплеке

добные изменения и насколько существенными они были — эти вопросы остаются, однако, открытыми.

⁸ То, что это переживание не стало слабее с увеличением в разы их финансирования, многое говорит о человеческой психологии. В случае с зарплатами ученых, дело, видимо, не столько в абсолютном объеме, сколько в том, что университетские преподаватели, ориентируясь как на традиционные советские представления, так и на глобальные модели, видели себя представителями среднего класса или даже высшего среднего класса и считали себя недооцененными, если их зарплаты не дотягивали до этого стандарта.

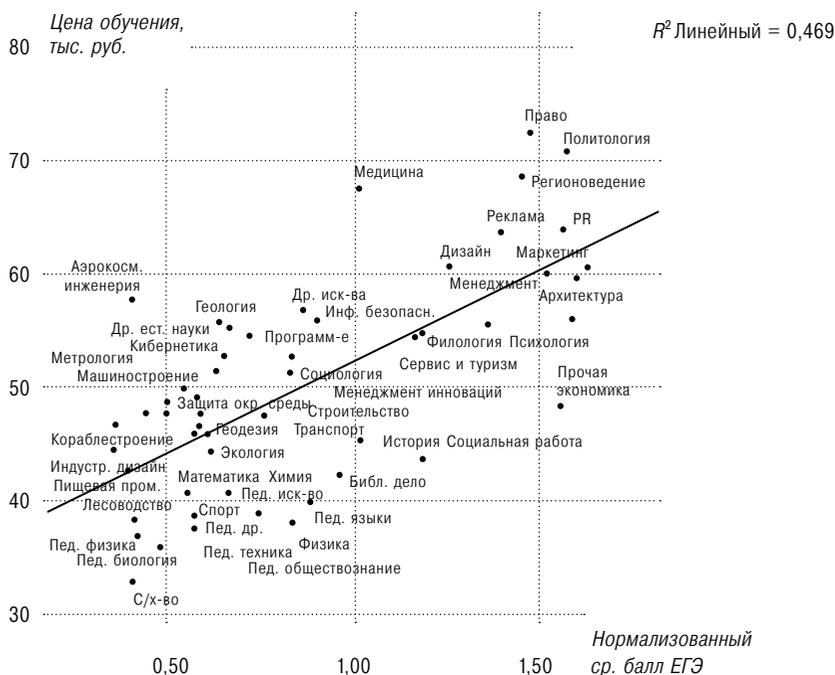
их поведения, это должны были быть ограничения, затрагивающие наиболее значимые статьи вузовского финансирования, — что-то, что открывало или закрывало для вузов поступления из самых важных экономических источников. Как мы увидим далее, основным источником финансирования для большинства постсоветских вузов являются деньги, которые платят за обучение внебюджетные студенты или приносят с собой бюджетные в качестве госзадания. Максимизация доходов на протяжении раннего постсоветского периода (до 2006 г. включительно) означала в первую — и почти единственную — очередь увеличение студенческой популяции. Оно обеспечивало открытие новых ставок, продвижение профессоров на позиции завкафедрами и возможность внутреннего совместительства; кроме того, оно допускало много форм экономии на масштабе — от проведения по бумагам одной лекции как нескольких, прочитанных разным группам, до продажи в добровольно-принудительном порядке своих учебных пособий в большом числе экземпляров. Увеличить студенческую популяцию можно было двумя способами: запрашивать контрольные цифры приема на бюджетные места у министерства или привлекать студентов на внебюджет. Шансы на выделение бюджетных мест со стороны государства зависели прежде всего от:

- а) государственного/негосударственного статуса вуза. Хотя крупнейшие негосударственные вузы время от времени получали одно-два бюджетных места, в целом эти места распределялись внутри государственной образовательной системы;
- б) принадлежности к правильному «семейству». Наследием советской (и отчасти досоветской) конструкции системы высшего образования было существование подсистем вузов, связанных с профильными министерствами. Всего таких подсистем было несколько десятков, но многие состояли из одного-единственного института, обслуживавшего непосредственно министерство или ведомство (как МГИМО при МИДе). Другие «семейства» объединяли десятки вузов: педагогических, сельскохозяйственных, культуры и искусств, медицинских. Министерство значительно сложнее было убедить выделить места вузу, если тот считался непрофильным. Например, сельскохозяйственному вузу сложнее было получить места менеджеров, чем классическому университету. В деталях основные «семейства» описываются ниже;
- в) статуса конкретного вуза внутри «семейства». Еще одним советским наследием было выделение головных вузов. Им бюджетные места давали охотнее, чем прочим, поскольку считалось, что качество образования в них выше, и на них возлагалась обязанность по методическому окормлению

- младших членов «семейства»⁹. В подавляющем большинстве случаев головной вуз располагался в Москве. Официально статуса головного вуза сейчас не существует, однако полуофициальная иерархия вузов, коррелирующая с общей территориально-административной иерархией населенных пунктов, сохраняется и, очевидно, сказывается на готовности выделять вузу бюджетные места;
- г) наличия конкурентов в регионе. Одним из главных аргументов при выделении мест является «потребность регионального рынка труда». Соответственно первый вуз, который запрашивает места на подготовку по специальности, никем в регионе не освоенной, имеет больше шансов, чем второй;
 - д) общего покровительства Министерства образования и науки (под разными названиями) по отношению к группе специальностей, приоритетной с точки зрения стратегии социального и экономического развития или обороноспособности;
 - е) востребованности вуза, измеряемой конкурсом. Она была особенно значимой в первые постсоветские годы, когда преобладало понимание высшего образования как средства удовлетворения потребностей личности в саморазвитии. Уже к концу 1990-х, однако, опасения по поводу перепроизводства экономистов и юристов привели к тому, что наличие высокого конкурса на специальность в каком-то университете перестало расцениваться как однозначное указание на необходимость выделения ему новых бюджетных мест по данному профилю. Если очень высокий конкурс уже не влечет за собой важных последствий, то очень низкий по-прежнему подразумевает таковые: неспособность набрать студентов на выделенные министерством контрольные цифры почти неизбежно оборачивается сокращением этих цифр на следующий год;
 - ж) союзников в министерстве. Несколько агентов участвуют в лоббировании выделения мест тому или иному вузу: конкретный «академический предприниматель», продвигающий данную специальность, ректор, в отдельных случаях даже губернатор. Наличие у них связей в распределяющих госзадания ведомствах является важным преимуществом вуза;
 - з) лобби в аккредитующих инстанциях. До того как функции учебно-методических объединений были восприняты Рособрудзором, для вуза было жизненно важно иметь своих людей в общенациональных экспертных советах, которые могли обеспечить одобрение открытия программы. Сегодня остается важным участие в экспертных советах ВАКа, редакция журналов и других органах, которые могут способство-

⁹ Важным маркером старшинства в советский период было право принимать к защите диссертации, которым в некоторых «семействах», например, в институтах культуры и искусств, обладали единичные организации.

Рис. 1. **Связь средней цены года обучения и минимального балла ЕГЭ по 60 специальностям в 491 государственном вузе в 2010/2011 учебном году**



На рисунке не отражена режиссура, стоимость программ обучения по которой превысила 80 тыс. руб.

вать своевременному получению сотрудниками ученых степеней и дать им возможность продемонстрировать высокую публикационную активность.

Аналогичный, но более короткий список будет предсказывать шансы вуза набрать платных студентов: они зависят от популярности специальности и престижа вуза.

Специальности драматически различаются по конкурсу и по средней цене обучения на них. На рис. 1 представлены имеющиеся здесь контрасты по 60 крупнейшим специальностям и укрупненным группам специальностей (исследование подробно описано в [Ковалева, Сафонова, Соколов, 2017]). В восприятии абитуриентов и их семей престиж образования неразрывно связан с престижем профессии [Соколов, Кнорре, Сафонова, 2014], к которой это образование готовит. Для нас сейчас это существенно, поскольку объясняет, почему «семейства» обладают собственным престижем, производным от оценки привлекательности сферы деятельности, к которой они, в теории, готовят — от МГИМО, театральных и кинематографических вузов наверху до педагогических и сельскохозяйственных внизу.

Как и министерство, студенты выстраивают мысленно некоторую статусную иерархию вузов, хорошо заметную, когда мы сравниваем баллы ЕГЭ или плату за обучение в них (сравнивая плату за обучение, можно заключить, например, что дистанция между правом и физикой в 2010 г. была примерно равна дистанции между МГТУ им. Баумана и Московским государственным институтом радиотехники и электроники, ныне Московским технологическим университетом). На уровне обыденного знания в этой иерархии позиция основного вуза выше его филиалов, а государственный вуз предпочтительнее частного. Кроме того, существуют иерархия территорий, по всей видимости, та же, на которую ориентируется министерство, и определенное влияние собственной репутации вуза¹⁰. Эти соображения становятся актуальными, когда в процессе выбора вуза студентам приходится регулярно взвешивать относительную привлекательность разных программ — предпочтительнее ли более привлекательная специальность в менее привлекательном вузе или менее привлекательная в более привлекательном, а может быть, более привлекательная специальность в более привлекательном вузе, но за деньги. Вузы, занимавшие высшие строчки в иерархии и принадлежавшие к «хорошему семейству» (например, классические университеты), могли получать бюджет на самые популярные специальности, а также закрывать бюджетные места и даже набирать некоторое количество платных студентов на непопулярные специальности. Находившиеся на другом полюсе частные вузы могли рассчитывать только на то, чтобы продать по демпинговым ценам самые популярные дипломы студентам, которые не способны поступить на бюджет вообще.

При всем их разнообразии перечисленные выше обстоятельства в большинстве своем связаны с тремя сквозными «врожденными» характеристиками вуза, которые его руководство не может изменить, — в случае с индивидом это называлось бы «аскриптивным статусом». Это, во-первых, общий статус (государственный/негосударственный, основной/филиал), во-вторых, для государственных вузов — принадлежность к одному из «семейств», в-третьих, расположение в территориальном узле с определенным административным рангом (столица, крупный город — центр федерального округа, центр региона и т. д.). Административный ранг локализации вуза сказывается как на готовности министер-

¹⁰ Анализ ценообразования на рынке образовательных услуг в 2010 г. не выявил положительного влияния возраста вуза (основная переменная на американской академической сцене) на цену или средний балл ЕГЭ. Характеристики академической силы значимы для баллов ЕГЭ, но не для цены. Наконец, размер вуза и отдельного факультета значим как для баллов ЕГЭ, так и для цены [Ковалева, Сафонова, Соколов, 2017].

ства выделять бюджетные места, так и на престиже вуза в глазах студента. «Семейство» определяет, какие это будут места и насколько велико будет желание студентов поступить на них. Именно эти характеристики, таким образом, представляются наиболее вероятными кандидатами на роль независимых переменных в анализе, предсказывающем исход вузовской карьеры на основании ее стартовых точек.

Основываясь на наличных данных, мы можем предполагать, что те же переменные значимы и с точки зрения возможности привлекать финансирование из иных источников. «Семейство», очевидно, сказывается на доступности и объеме исследовательских грантов или контрактов с производством: технические вузы тут должны выигрывать, например, у институтов культуры и искусств. Статус вуза внутри «семейства», можно предполагать, влияет на готовность грантодателя или заказчика выделять ему средства так же, как он влияет на готовность абитуриента внести плату за обучение. Аграрные вузы имеют значительные неиспользованные площади, которые можно сдать в аренду или которыми можно отчитаться как «площадью лабораторий». Кроме того, возможность получения контрактов с производством зависит от общего состояния экономики региона [Соколов, 2013]. Таким образом, список потенциальных независимых переменных, хорошо предсказывающих ту или другую карьеру вуза, выглядит относительно компактным.

В нашей модели может появиться еще одна переменная, которая влияет не на шансы попасть в ту или иную экономическую категорию как таковую, а на уровень детерминированности траектории внешними обстоятельствами, на общую проактивность или реактивность организации. Эта переменная представляет собой некий аналог способности к целеполаганию и силы воли на уровне индивида. Те, у кого это свойство отсутствует, просто плывут по течению (например, наследуют профессию родителей), те, у кого оно присутствует, могут двигаться и против или поперек течения, и их судьба куда менее предсказуема.

Наличие у организации политической воли обусловлено множеством факторов, включая, например, личную харизму ректора. Однако наиболее значимой предпосылкой представляется внутриорганизационный политический режим. Описанная здесь модель экономического поведения — расширение во всех направлениях до тех пор, пока во внешней среде не встретится непреодолимый барьер, — в особенности хорошо сочетается с децентрализованной моделью управления, при которой экономические решения, принимаемые разными подразделениями вуза, в значительной мере независимы друг от друга, а общеуниверситетские органы управления в основном служат площадками согласования интересов между самостоятельными агентами в случае конфликта (например, если возникает вопрос о том, ка-

кому факультету из нескольких возможных претендентов открывать привлекательную новую специальность¹¹).

У нас нет возможности получить оценки характеристик внутривополитического режима для всех вузов, тем не менее мы знаем, что за последнее десятилетие степень централизации университетского управления существенно возросла. Образ полностью автономного и при этом децентрализованного вуза, видимо, достаточно точно описывает положение дел в системе высшего образования с 1991 по 2006 г. — в период, на протяжении которого вузы в основном были предоставлены самим себе и всячески поощрялись к тому, чтобы добывать себе пропитание самостоятельно. В 1990-е и отчасти в нулевые существовали примеры того, как факультеты были де-факто самостоятельными юрлицами с собственными банковскими счетами. В дальнейшем эта практика была изжита, тем не менее сохранилось представление, что факультет должен получить фиксированную и желанную ощутимую долю заработанных им средств. Следствием этого часто становились экстремальные проявления экономического неравенства внутри того или иного университета. В целом это была разумная система, поощрявшая частную инициативу и умевшая обращать ее на общее благо. Вуз неконтролируемо рос — или пытался расти — сразу во всех направлениях при сравнительно слабой центральной координации. Такая децентрализованная структура, «организационная анархия», фигурирует в описаниях американского исследовательского университета [Birnbau, 1988] или федерации колледжей вроде Кембриджа. Постсоветские университеты в ранний период своего развития в организационном отношении не слишком сильно от них отличались.

Датой завершения этого раннего периода можно условно считать 2006 г., когда начали сказываться изменения естественных трендов: в 2006 г. школу окончили те, кто родился в 1989 г., в последний год демографического роста. Кроме того, с этого года можно отсчитывать по нарастающей государственные инициативы, направленные на радикальное изменение сложившегося вузовского ландшафта. Одним из лейтмотивов этих инициатив был «исследовательский поворот» — попытки оценивать и вознаграждать вузы на основании их соответствия идеально-

¹¹ Новая специальность обычно появляется путем деления ближайшей к ней из уже существующих (скажем, экономисты открывают менеджмент, маркетинг и рекламу, социологи и историки — политологию и т. д.). Не всегда ясно, кто является «ближайшим», и споры здесь неизбежны. В качестве примера можно взять дискуссии, сопровождающие появление модной сегодня урбанистики, открывать которую в классических университетах вызываются географы, историки, социологи, экономисты, дизайнеры и даже философы.

му типу исследовательского университета. «Поворот» подразумевал увеличение объема исследовательского финансирования, распределяемого среди вузов на конкурсной основе (наиболее масштабными тут были Программа национальных исследовательских университетов и Программа «5–100»). Другим лейтмотивом было повышение эффективности вузовского управления, которое стояло за укрупнением вузов (начиная со слияний в рамках создания федеральных университетов) и консолидацией ректорской власти. Реформы должны были сделать ректора политически независимым от внутриуниверситетских групп влияния и вернуть ему самостоятельную инициативу. Гипотетически изменение доступных источников финансирования должно было привести к появлению новых экономических ниш и новых типов вузовских экономик. Кроме того, с возвращением ректору свободы политической воли у университетской администрации должно было появиться больше простора для политического маневра — вуз наконец получил бы возможность выработать стратегию, не сводящуюся к ползучей экспансии, инициируемой на локальном уровне. Статистически развитие в этом направлении должно было бы проявиться в сокращении связи между «врожденными» атрибутами и текущим экономическим положением университета. Нашей целью будет проверить, произошли ли все эти изменения.

Представленный далее анализ разделен на две части, соответствующие двум периодам. В первой части мы покажем, какие экономические ниши возникли к 2006 г., и оценим, насколько попадание в них было детерминировано аскриптивно. Во второй части мы рассмотрим изменения в вузовских карьерах и их детерминантах, произошедшие к 2014 г. Но прежде чем перейти к этому анализу, мы остановимся подробнее на переменной, на которую до сих пор ссылались как на самоочевидную, но которая требует осторожного обращения, — на вузовских «семействах».

2.2. Родословие российских вузов

Советские вузы были приписаны к системам министерств и ведомств, потребности которых они должны были обслуживать. Частичным исключением были университеты и политехнические институты — они напрямую подчинялись министерству, отвечающему за высшее образование. В ведении того же министерства находились педагогические вузы, выпуск которых должен был обслуживать также относящееся к его системе образование среднее.

Поскольку основной тезис нашей статьи состоит в том, что траектория вуза определяется его институциональным происхождением, мы используем классификацию вузов, которая опирается на старую советскую систему ведомственной принадлежности. Самым эффективным подтверждением нашего тезиса

было бы продемонстрировать, что на основании данных о принадлежности вуза в 1991 г. можно предсказать его нынешнее положение. Однако осуществление этого привлекательного плана затрудняется тем, что, во-первых, мы не всегда можем однозначно идентифицировать организацию, действующую в 2006 г. или, тем более, в 2014 г., с организацией, работавшей в 1991 г. (вузы периодически переживали слияния, и в результате часто сложно сказать, чьим наследником является данный университет¹²), а во-вторых, многие организации в 1991 г. еще не существовали — некоторые (например, практически все муниципальные вузы) вообще, другие в качестве вузов¹³.

Решение, которое мы выработали, выглядит следующим образом. Мы ориентировались на совокупность признаков, которые могли способствовать идентификации конкретного вуза на момент исследования с одним из знакомых еще по советскому периоду «семейств», прежде всего на сходство названия с названиями вузов, относящихся к нему, и на принадлежность к ведомству. Мы исходили из того, что институциональная среда ограничивает вариации в поведении и композиции организации (аграрный вуз не может не учить по сельскохозяйственным специальностям вовсе, а вот открытие им программ по юриспруденции затруднено) и что об этих ограничениях осведомлена внешняя аудитория (абитуриенты и их родители, чиновники, потенциальные заказчики или спонсоры исследований и т. д.), а это знание определяет их отношение к вузу.

¹² Можно пытаться выделить главный вуз при слиянии, но соответствующая информация часто недоступна. Так, зная детали, можно догадаться, что Северный федеральный университет возник в результате поглощения Архангельским государственным техническим университетом (выросшим из лесотехнического института) Поморского государственного университета (выросшего из педагогического института), а не наоборот. Однако далеко не по всем случаям объединений такие подробности известны.

¹³ В дальнейшем анализе мы во многом опирались на базу, аккумулирующую данные о трансформациях организационных ядер российских университетов с 1900 г. Она позволяет зафиксировать, что государственные вузы появлялись в советский и постсоветский период одним из четырех способов: 1) учреждением на пустом месте (возможный, но практически самый редкий вариант); 2) путем отделения факультета (частый вариант в крупных городах); 3) в результате провозглашения суверенитета филиалом; 4) в результате апгрейда организаций среднего специального образования, например училища или техникума. Такого рода апгрейды были особенно часты после 1991 г., не менее 30% существующих сегодня педагогических и аграрных вузов возникли именно этим путем. Это значит, что в исследование, при котором сравниваются начало и конец траектории, должны были бы включаться не только вузы, но и организации других типов, что очень сильно увеличивало их число.

Многие «семейства» немногочисленны, часто они представлены одним-единственным вузом, поэтому, чтобы получить «семейства» хотя бы из 15–20 членов — минимальный объем, при котором регрессионный анализ осмыслен, — необходима их группировка. Взяв за основу классификацию ISCED, мы объединяли такие «микросемейства» в «макросемейства» по сходству самых общих направлений профессиональной подготовки, которые предполагала их ведомственная принадлежность. В основном речь шла о противопоставлении инженерно-технических и экономико-правовых специальностей. Вообще говоря, эта классификационная логика была хорошо знакома еще советской системе. В Большой советской энциклопедии, вышедшей в 1974 г., выделены следующие категории вузов: университеты, экономические, политехнические, инженерные (отраслевые), сельскохозяйственные, медицинские, педагогические, физкультурные институты, вузы искусства. Отметим объединение в одну категорию экономических вузов (включавшую финансово-экономические, инженерно-экономические, институты советской торговли и т. д.) и инженерно-отраслевых вузов (от архитектурно-строительных до институтов речного транспорта), несмотря на то что в тот момент они находились в системах многих ведомств¹⁴. В данном исследовании мы выделили следующие категории вузов:

- 1) университеты;
- 2) технические вузы;
- 3) социально-экономические и правовые вузы;
- 4) медицинские вузы;
- 5) педагогические вузы;
- 6) институты культуры и искусств;
- 7) другие государственные вузы.

Университетами, позднее переименованными в классические университеты, считались государственные вузы, название кото-

¹⁴ В настоящее время большая часть отраслевых и значительная часть экономических вузов перешли в ведение Минобрнауки. Согласно данным, собранным в ходе Мониторинга эффективности образовательных организаций 2015 г., государственные несиловые вузы находятся в системе следующих ведомств: Минобрнауки, Минздрава (медицинские), Минкульты (культуры и искусств), Минспорта (спортивные), Минсельхоза (сельскохозяйственные), Федеральных агентств по транспорту (воздушному, железнодорожному, морскому и речному), Федерального агентства связи и Федерального агентства по рыболовству. По одному вузу относятся к Верховному суду, МИДу, Минэкономразвития, Министерству юстиции, Федеральной таможенной службе и Федеральной службе по интеллектуальной собственности. Наконец, несколько университетов социально-экономического профиля подчиняются напрямую правительству РФ.

рых строилось по схеме «N государственный университет» и которые находились в ведении Минобрнауки¹⁵;

К группе *технических вузов* относились государственные вузы, имеющие в своем названии слова «технический», «политехнический», «технологический» университет или институт и/или название конкретной отрасли. Мы обдумывали выделение политехнических университетов в отдельную группу, однако граница между ними и прочими техническими учебными заведениями оказалась в высшей степени проницаемой: технический институт мог на протяжении своей истории превратиться в политехнический институт, а затем стать техническим университетом (как произошло с Уральским техническим университетом, до того бывшим политехническим институтом, а начинавшим как Уральский индустриальный институт). Пересечь таким образом границу между техническими и нетехническими вузами было практически невозможно¹⁶. Гораздо больше оснований выделять в составе технических вузов следующие обособленные подсемейства: а) архитектурно-строительные институты; б) различные виды транспортных вузов (вузы водного, воздушного, железнодорожного транспорта, до сих пор сохранившие привязку к своим ведомствам); в) институты связи (также сейчас находящиеся в ведении Федерального агентства связи).

Социально-экономические и правовые вузы представляют собой наиболее разрозненную группу, в которую были объединены несколько старых «семейств»: финансово-экономические, инженерно-экономические, планово-экономические вузы, вузы советской торговли, сеть высших партийных школ, ставшая сетью

¹⁵ Изначально предполагалось разделить «старые» университеты, потерявшие дополнительные прилагательные еще до 1991 г., и «новые», которые встретили 1992 г. в качестве педагогических или (поли)технических вузов. Так же как педагогические училища превращались в лицеи, а затем в институты, они иногда превращались в «университеты без прилагательных». Мы обнаружили, однако, что такие конвертации происходили после 1991 г. сравнительно редко, и в нашей выборке из 500 вузов соответствующих примеров было менее десятка, что исключало статистический анализ. В будущем, однако, было бы интересно проследить, оказывает ли такое происхождение влияние на текущий статус вуза. Во всяком случае городской фольклор очень долго сохраняет память о том, что тот или иной университет был в недавнем прошлом педагогическим училищем.

¹⁶ Контрпримером может служить Владивостокский университет сервиса и экономики, эволюционировавший из Дальневосточного технологического института бытового обслуживания. В данном случае замена концепции бытового обслуживания концепцией сервиса позволила вузу переопределить себя как социально-экономический, а не технический. Однако этот случай является исключительным.

академий госслужбы, институты потребительской кооперации, а также несколько институтов, возникших непосредственно при министерствах и союзных ведомствах (такие как МЭСИ, готовивший кадры для союзной статистической службы). Мы добавили к ним ведомственные институты правовых и правоохранительных органов (МВД, Минюста, ФСИН), а также РГГУ с его филиалами¹⁷.

Общее между этими вузами состоит в том, что их профиль распознавался как экономический или правовой как абитуриентами, так и государством, и они обладали кадровым ядром, которое позволяло им, с одной стороны, воспользоваться рыночным спросом на эти специальности, а с другой — получать бюджетные места на них. При этом, в отличие от своих технических коллег, они не обладали балластом непопулярных специальностей, от которых невозможно было избавиться. Подгруппы, которые существуют внутри этой категории вузов и потенциально могут быть выделены для статистического анализа, — это система академий госслужбы, а также преимущественно юридические институты при правоохранительных ведомствах.

Медицинские вузы, к которым были добавлены стоматологические и фармацевтические, на протяжении всех постсоветских трансформаций оставались в ведении Минздрава. Мы отнесли к ним также один муниципальный институт сестринского дела.

Педагогические вузы представляют собой самое многочисленное и при этом хорошо структурированное «семейство», традиционно находящееся в ведении министерства образования. Они, как правило, эволюционировали на протяжении XX в. из педагогических училищ. Некоторые со временем превратились в классические университеты (например, Калининградский, Псковский, Новгородский); судя по нашим данным, конвертации из педвузов в университеты происходили равномерно с 1960-х по 2000-е, примерно по пять за каждое десятилетие.

Институты культуры и искусств — «семейство», легко идентифицируемое по ведомственной принадлежности к Министерству культуры. Оно состоит из двух групп вузов: подсемейства институтов культуры и искусств, с самого начала отвечавших за подготовку кадров для всех учреждений культуры региона, и под-

¹⁷ РГГУ, вообще говоря, в соответствии с международной классификацией ISCED должен быть зачислен в группу *humanities* наравне с институтами культуры и искусств. Мы, однако, ориентировались на российскую традицию, в которой история считается общественной наукой, а также на происхождение от Архивного института, который по самым разным параметрам больше напоминал МЭСИ, чем институт культуры.

семейства узкоспециализированных институтов и академий, которые обычно возникали изначально как училища, готовящие деятелей какого-то одного вида искусства (например, Вагановское училище, театральные училища, Литературный институт им. Горького или консерватории).

Другие государственные вузы — рудиментарная категория, к которой в нашем исследовании было отнесено одно большое «семейство»: спортивные вузы, находящиеся в епархии Министерства спорта. Их было все же недостаточно для статистического анализа, и к этой же категории мы причислили значительное число муниципальных вузов, которые не соотносили себя ни с одним из больших «семейств».

В отношении муниципальных вузов мы руководствовались следующим правилом: причисляли их к существующим «семействам», если они в точности воспроизводили названия, характерные для вузов данной категории, например называли себя консерваториями. Если же название муниципального вуза не имело аналогов в одном из «старших семейств» государственных вузов (встречались, например, такие невиданные звери, как «гуманитарно-технический институт» или «институт педагогическо-информационных технологий»), мы относили его к «другим государственным вузам».

Источниками доходов для российских университетов после распада СССР были государственные ассигнования и субсидии на реализацию образовательных программ, плата за обучение (включая плату за основные образовательные программы, дополнительное образование, подготовительные курсы), финансирование научно-исследовательской работы (государственное и негосударственное), пожертвования, а также иные виды деятельности (производство и оказание услуг, аренда и т. д.).

Относительная доля различных видов поступлений в университетских бюджетах исследовалась в рамках Мониторинга экономики образования, который осуществляется Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» на выборке из нескольких сотен государственных и частных вузов и филиалов вузов. В табл. 1 приводится распределение этих долей в 2006 г. по основным «семействам» вузов, перечисленным выше¹⁸.

3. Типы экономических ниш, 2006 г.

¹⁸ Из базы были удалены ответы представителей тех вузов, в которых при сложении долей бюджета его общий объем превышал 110% или не достигал до 90%.

Таблица 1. Средние доли разных источников финансирования в бюджетах вузов разных категорий, 2006 г., %

Тип вуза	Бюджетные средства	Платные студенты	Доп. и проф-образование	Подготовительные курсы	Исследования и разработки	Производство	Сдача в аренду помещений	Спонсоры	Прочие средства
Пром-ть и строительство (N = 56)	46,58 (19,799)	25,05 (16,165)	6,45 (6,726)	4,00 (7,230)	8,56 (8,697)	1,18 (2,466)	2,88 (4,607)	1,47 (2,996)	2,02 (4,203)
Сельское, лесное хозяйство (N = 21)	63,18 (16,990)	18,19 (11,937)	3,68 (4,769)	2,58 (2,811)	5,15 (10,739)	2,00 (5,046)	1,97 (2,510)	1,57 (2,872)	2,41 (5,021)
Экономика и право (N = 69)	32,64 (28,784)	47,12 (31,825)	9,86 (12,301)	2,74 (4,042)	3,48 (5,819)	0,20 (0,868)	0,95 (2,812)	0,55 (1,888)	1,64 (5,249)
Здравоохранение (N = 17)	52,77 (21,379)	24,18 (13,235)	11,27 (10,174)	6,24 (12,243)	2,19 (3,419)	3,09 (9,927)	1,25 (1,799)	2,42 (5,635)	1,50 (3,693)
Образование (N = 37)	58,61 (26,494)	31,22 (26,836)	3,81 (5,175)	1,83 (3,087)	2,26 (3,989)	1,18 (5,143)	0,68 (1,481)	0,72 (1,768)	0,52 (1,378)
Университет (классический) (N = 24)	43,48 (19,560)	32,93 (20,688)	6,86 (9,901)	4,65 (9,713)	6,55 (5,918)	1,37 (3,371)	1,03 (2,141)	0,51 (0,774)	2,23 (3,525)
Культура, иск-во и кинематография (N = 38)	64,27 (28,722)	18,80 (23,058)	2,53 (3,437)	3,11 (4,543)	1,39 (3,209)	1,26 (3,867)	1,78 (3,907)	0,85 (2,059)	5,34 (14,177)
Частный (N = 175)	0,73 (5,666)	80,43 (23,591)	9,07 (14,722)	2,67 (5,768)	2,91 (5,326)	0,43 (2,077)	0,71 (4,826)	1,35 (8,994)	0,71 (2,508)
Другой государственный (N = 17)	51,99 (28,777)	16,69 (16,320)	3,58 (3,842)	3,79 (6,161)	1,30 (2,012)	1,77 (3,266)	0,99 (1,662)	1,68 (3,730)	0,23 (,518)
Всего (N = 459)	30,16 (31,683)	49,49 (34,771)	7,43 (11,458)	3,10 (6,076)	3,84 (6,391)	0,88 (3,397)	1,24 (3,970)	1,17 (5,954)	1,59 (5,438)

В скобках — стандартные отклонения.

Из табл. 1 видно, что доли бюджетных средств (не разбитых по категориям, но представлявших собой в тот период тесно привязанные к числу студентов ассигнования) в составе финансирования разных категорий вузов драматически различаются. Этим средствам практически вовсе не достается частным вузам, а у госвузов они составляют от менее трети (социально-экономические вузы) до почти двух третей общего бюджета (сельскохозяйственное «семейство» и вузы культуры и искусств). В платном высшем образовании разброс показателей также очень сильный: от сектора частных вузов, на 80% обеспечиваемых за счет частного специалитета, до сельскохозяйственных вузов и институтов культуры, в которых доля этой статьи бюджета не дотягивает и до 20%.

Таблица 2. **Основные типы вузовских экономик в 2006 г.**
Результаты иерархического кластерного анализа данных по 459 вузам

Кластер	Бюджетные средства	Платные студенты	Дополнительное и профобразование	Подготовительные курсы	Исследования и разработки	Производство	Сдача в аренду помещений	Спонсоры	Прочие средства
1 (N = 76)	42,44 (11,656)	35,25 (12,393)	10,21 (11,486)	2,72 (3,334)	5,69 (7,179)	0,88 (2,464)	0,62 (1,308)	0,65 (1,595)	1,67 (8,753)
2 (N = 67)	58,61 (11,011)	21,73 (7,943)	3,61 (6,683)	2,58 (2,847)	4,86 (4,965)	,88 (2,081)	3,25 (4,443)	1,01 (1,947)	3,44 (6,684)
3 (N = 68)	78,67 (14,087)	7,09 (5,424)	3,36 (4,975)	4,15 (7,780)	1,94 (4,061)	1,31 (4,267)	1,01 (2,840)	1,14 (2,619)	1,44 (4,078)
4 (N = 218)	2,59 (6,965)	79,24 (23,389)	8,75 (13,397)	2,73 (6,266)	3,09 (5,889)	0,54 (2,464)	0,61 (2,214)	1,34 (8,222)	1,08 (3,757)
Всего	30,46 31,823	51,03 34,775	7,35 11,491	2,93 5,733	3,64 5,881	0,77 2,782	1,09 2,824	1,13 6,037	1,61 5,546

В скобках — стандартные отклонения.

На следующем шаге мы попробуем выделить с помощью иерархического кластерного анализа основные типы вузовских экономик. В литературе описаны несколько экономических типологий, созданных таким образом [Абанкина и др. 2013]. В отличие от прежних экспериментов, в которых привлекались данные о разнородных характеристиках, в основном извлеченные из министерской статистики, мы в качестве первичных шкал использовали только строго экономические параметры — доли доходов бюджета из разных источников. Мы осуществили иерархический кластерный анализ, учитывая проценты бюджета как счетные наблюдения (counts) и опираясь на алгоритм минимизации внутригрупповых дистанций, чтобы бороться с крайне скошенным вправо распределением почти всех переменных. Между решениями, разбивающими массив на четыре и пять кластеров, пролегалo явное «колeно» — выигрыш в объясненной дистанции резко сокращался на пятом шаге, — что оправдало выбор в пользу четырехкластерного решения. Средние показатели для каждого из финансовых источников для вузов, вошедших в полученные четыре кластера, приведены в табл. 2.

По мере движения от первого к третьему типу вузов доля госбюджетных источников возрастает от примерно 40% до почти 80%. Первый тип вузов, который можно назвать «сбалансированным», предполагает примерно равную долю доходов от бюджетных и внебюджетных студентов при более высоких, чем во всех

прочих группах, доходах от дополнительного образования и научной работы. Ему противостоит третий тип, «бюджетники», в котором государственные ассигнования составляют почти 80% доходов, а все остальные поступления незначительны. Второй тип является во всех отношениях промежуточным между первым и третьим, ближе к первому по доходам от НИР. Наконец, четвертый тип — «продающиеся» — характеризуется абсолютным преобладанием (почти 80%) платного бакалавриата как источника доходов.

В какой мере описанные нами типы вузов были «разными, но равными», а в какой они создавали иерархию? Данные, которые можно извлечь из Мониторинга эффективности образования, скорее свидетельствуют в пользу предположения, что кластеры образуют иерархию от первого к четвертому. От первого к четвертому убывают размер зарплат (при том что доля зарплат в бюджете вуза растет¹⁹), конкурс и медианная плата за обучение (средняя плата за обучение в четвертом выше, чем во втором и третьем, — об этом см. далее). Первый тип вузов выглядит самым благополучным, результатом успешной траектории, которую каждый хотел бы проделать. Но у всех ли был такой шанс?

3.1. Детерминанты организационной карьеры в ранний постсоветский период

Что определяет, к какой модели экономики будет относиться конкретный вуз? В табл. 3 представлено разбиение исследованных вузов по типам вузовских экономик. Классические университеты и вузы промышленности и строительства относительно отчетливо тяготеют к «сбалансированной» схеме с диверсифицированными доходами, сельскохозяйственные и культуры — к «бюджетной» схеме, частные вузы существуют почти исключительно в «продающейся» нише, наконец, вузы экономики и права распределены между первой и четвертой нишами.

«Продающаяся» модель экономики в этом смысле особенно интересна. В ней сосуществуют частные вузы и меньшее количество государственных, предлагающих популярные социально-научные специальности (с небольшой примесью технических, в основном архитектурных). При этом государственные и негосударственные вузы отчетливо различаются по уровню благополучия — и в смысле зарплаты, и в смысле конкурса.

Мы используем мультиномиальную логистическую регрессию для того, чтобы вычислить шансы обзавестись определенной моделью экономики для каждой из категорий вузов с учетом других их характеристик — статуса головного вуза или филиала, расположения в Москве или за ее пределами. В табл. 4 приведено соотношение шансов (*odd's ratio*) для вузов с данной ха-

¹⁹ В тот период бюджетные выплаты привязывались в первую очередь к числу студентов. Соответственно внебюджет — это то, что данный вуз зарабатывал *сверх* гарантированного минимального дохода.

Таблица 3. **Распределение типов вузов по четырем типам экономик**

	Кластер				Всего
	1	2	3	4	
Промышленность и строительство	18 32,1%	21 37,5%	10 17,9%	7 12,5%	56 100,0%
Сельское, лесное хозяйство	2 10,5%	8 42,1%	8 42,1%	1 5,3%	19 100,0%
Экономика и право	18 28,6%	6 9,5%	8 12,7%	31 49,2%	63 100,0%
Здравоохранение	6 42,9%	3 21,4%	4 28,6%	1 7,1%	14 100,0%
Образование	9 25,7%	10 28,6%	12 34,3%	4 11,4%	35 100,0%
Университет (классический)	12 60,0%	7 35,0%	0 0,0%	1 5,0%	20 100,0%
Культура, искусство и кинематография	4 10,8%	9 24,3%	21 56,8%	3 8,1%	37 100,0%
Частный вуз	1 0,6%	0 0,0%	0 0,0%	169 99,4%	170 100,0%
Другой государственный вуз	7 41,2%	3 17,6%	5 29,4%	2 11,8%	17 100,0%
	76 17,7%	67 15,6%	68 15,9%	218 50,8%	429 100,0%

рактической характеристикой иметь ту или иную модель экономики. Так, 1,34 в столбце 1/4 напротив «классического университета» означает, что при учете других переменных вероятность для университета иметь сбалансированную, а не «продающуюся» модель экономики на 34% выше таковой для «другого государственного вуза» (опорная категория), — иными словами, при прочих равных условиях тот факт, что вуз классический, делает его шансы оказаться «продающимся», а не сбалансированным, ниже по сравнению с «другим государственным вузом».

Значимые коэффициенты обозначены звездочками, однако надо иметь в виду, что из-за небольших размеров выборки уровня значимости достигали только драматические различия. В целом коэффициенты вполне осмысленны: в дополнение к уже обсуждавшимся закономерностям установлено, что филиал с гораздо большей вероятностью принадлежит к типу «продающихся», чем головной вуз (вероятно, вследствие нежелания выде-

Таблица 4. **Отношения шансов принадлежать к четырем типам экономики для категорий вузов.** Результаты мультиномиальной регрессии

	Шансы					
	1/4	2/4	3/4	1/3	2/3	1/2
Промышленность и строительство	0,45	1,06	0,28	1,59	3,79	0,42
Сельское хозяйство	0,18	1,29	0,79	0,23	1,63	0,14*
Экономика и право	0,21*	0,19	0,14*	1,54	1,37	1,12
Здравоохранение	0,49	0,44	0,37	1,35	1,20	1,12
Образование	0,36	0,78	0,57	0,63	1,37	0,46
Классический университет	1,34	1,59	0,00**	+∞***	+∞***	0,84
Культура	0,25	1,16	1,54	0,16*	0,75	0,21*
Частный вуз	0,00**	0,00**	0,00**
Другой государственный вуз (база)						
Головной вуз	8,28**	26,27**	22,97**	1,08	1,42	0,76
Немосковский вуз	2,78*	3,67*	2,58	0,36	1,14	0,32

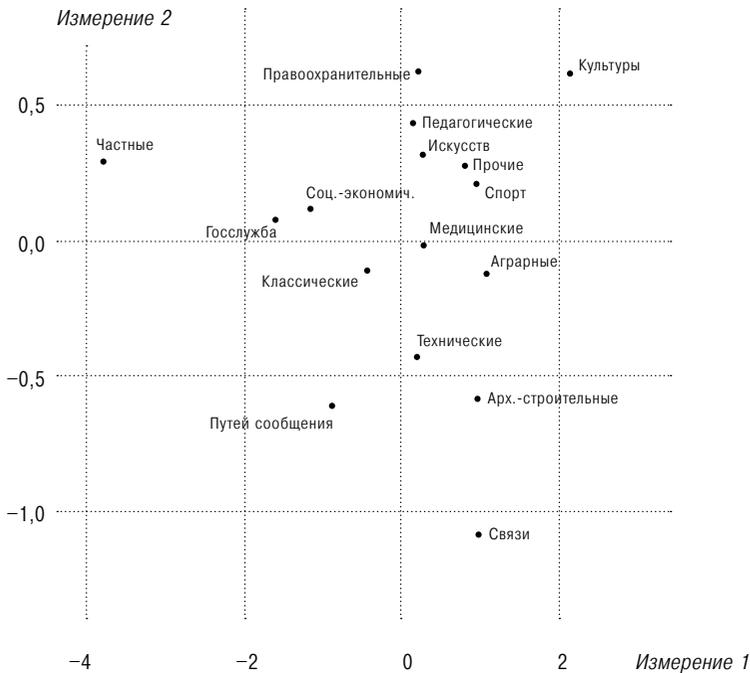
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

лять на филиалы бюджетные места и общего отношения к ним как к «дойным коровам»), а московский вуз — чем нестоличный. Соответствующая модель позволила правильно отсортировать 74% случаев (псевдо- R^2 Найджелкерке — 0,718, МакФадден — 0,413, count adjusted — 0,474). Несмотря на грубость группировки (помимо создания обобщенных «семейств» мы разделили всю Россию на Москву и не-Москву), трех простых переменных хватает, чтобы правильно предсказать расположение примерно 3/4 отдельных вузов²⁰.

Мы воспользовались тем же массивом данных, чтобы оценить, насколько наша группировка подсемейств в «семейства» отвечает их экономическим особенностям. Мы выделили сред-

²⁰ Из-за сингулярностей в матрице оценки значимостей носят иллюстративный характер. Многоточия указывают на неопределенные величины; плюс бесконечность — произвольное очень большое число. В значительной мере высокие коэффициенты отражают присутствие одной большой группы вузов, почти без исключений демонстрирующих одну модель экономики, — частных вузов. Когда мы удаляем их и оставляем только государственные, коэффициенты сокращаются: Найджелкерке — до 0,4, МакФадден — до 0,24, и тем не менее модель правильно распределяет более половины вузов.

Рис. 2. **Пространство вузовских экономик.**
Многомерное шкалирование структуры вузовских доходов по типам вузов



ние показатели разных статей бюджета для небольших групп вузов, насчитывавших не менее трех членов. Мы разделили вузы культуры (неспециализированные, 20 единиц) и вузы искусства (специализированные, 19 единиц), выделили из технических вузов университеты путей сообщения (8 единиц), архитектурно-строительные вузы (6 единиц) и вузы связи (3 единицы), обособили в составе социально-экономических вузов академии госслужбы (11 единиц) и группу вузов, связанных с правоохранительными органами и предлагающих в основном юридическое образование (9 единиц), и, наконец, извлекли из «прочих» спортивные вузы (9 единиц). Затем усредненные данные о распределении доходов в их бюджете по статьям были введены в многомерное шкалирование. На рис. 2 показано полученное двумерное решение²¹.

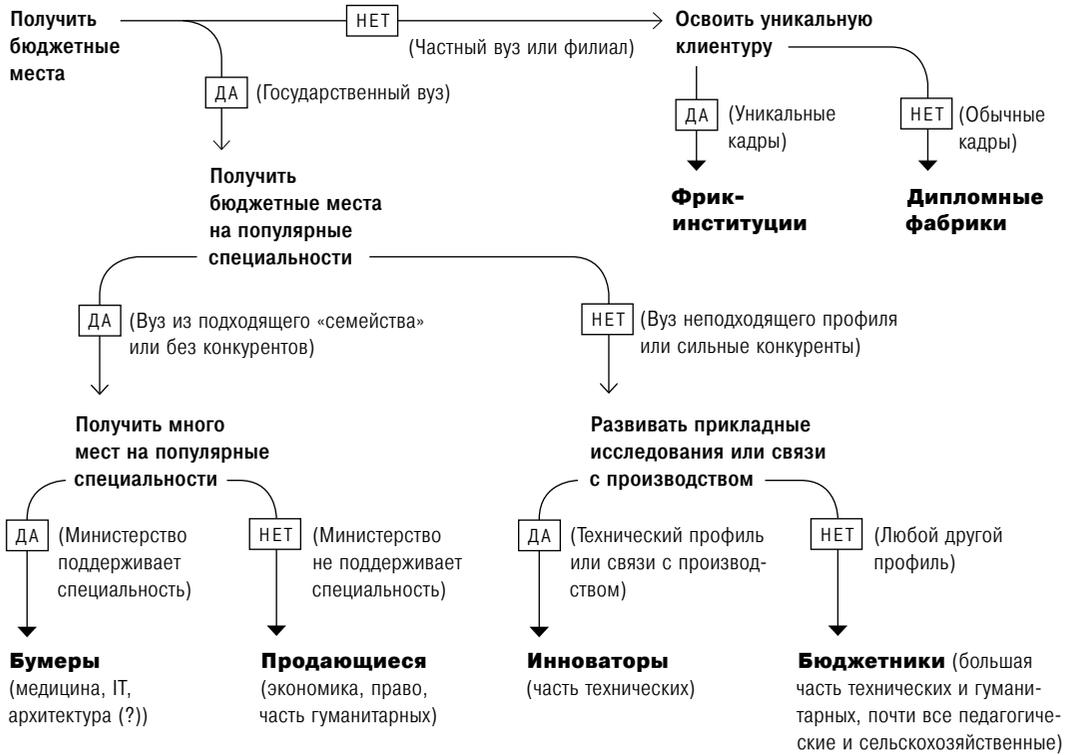
Первое, горизонтальное измерение отчетливо соответствует доле доходов от платных студентов — от очень высоких по-

²¹ Двумерное решение имеет стресс в 0,061 и RSQ в 0,989—иными словами, оно практически идеально.

казателей слева до низких показателей справа. Второе измерение соответствует доле доходов от необразовательной активности — исследований, контрактов и аренды. Высокие значения оказались внизу графика, низкие — наверху. Объединенные нами в «семейства» вузы демонстрируют явное притяжение друг к другу: технические, строительные вузы, вузы путей сообщения и связи образуют группу внизу, академии госслужбы находятся рядом с социально-экономическими вузами, и вместе они тяготеют к частным, вузы искусства чуть лучше продают свои образовательные услуги, чем бывшие институты культуры, но все равно отстоят не слишком далеко от них. Выбиваются из нашей классификации правоохранные вузы, которые «продаются» явно менее активно, чем преимущественно экономические. Предсказательную силу группировки «семейств» можно было бы увеличить, добавь мы правоохранителей к педагогам, однако, ориентируясь на содержательные соображения, мы оставили их на месте.

Как мы можем интерпретировать эти сведения о траекториях вузов в ранний постсоветский период? Проще всего продемонстрировать это графически. На рис. 3 представлено своеобразное дерево решений, которые, можно было бы сказать, принимает вуз, — если бы все эти решения не принимались за него. Первую развилку составляют получение и неполучение контрольных цифр приема. Сложно представить себе вуз, который от этих цифр отказался бы по своей воле, однако у частных вузов не было шансов их получить вовсе, а у филиалов они были ограничены. Далее у вузов без бюджетных мест имелись две опции — и именно здесь появляется нечто, напоминающее сознательный выбор. Они могли или продавать по демпинговым ценам дипломы по самым популярным специальностям самым невзыскательным студентам, или попробовать ориентироваться на какую-то аудиторию или клиентуру, которую в силу тех или иных внутренних ограничений государственные вузы не могли удовлетворить: например, взяться за религиозное образование или привлечь преподавателей, которые могли принести деньги на свои зарплаты с собой и нуждались только в максимально комфортной обстановке, которая позволяла бы им именоваться профессорами при международных контактах. На новейших статистических данных Мониторинга эффективности 2014–2016 гг. видно, что крайние значения по большинству измерений — как в положительную, так и в отрицательную сторону — занимают частные вузы, которые окружают монолит государственной образовательной системы. Первая линия поведения порождала «дипломные фабрики» — нашу четвертую модель экономики в ее *low-cost*-варианте. Вторая давала всевозможные фрик-институты (например, частный вуз, получающий большую часть доходов от исследований), которые плохо укладывались в статистические кластеры.

Рис. 3. Развилки в траекториях постсоветских вузов



Двигаясь в другую сторону, вуз, который являлся государственным и мог получить бюджетные места, оказывался перед следующей развилкой. Среди мест, на которые по своему статусу (принадлежность к «семейству», локализация) он мог претендовать, могли быть, а могли и не быть места на популярные среди студентов специальности. Далее, даже если места выделялись, они могли выделяться более или менее щедро — в зависимости от того, виделось ли это направление министерству как приоритетное. Если места на популярную специальность выделялись щедро, то вуз мог просто расти, пополняя популяцию бюджетных студентов внебюджетными по своему вкусу. Хотя никто не встречал со стороны министерства полной безотказности, вузы или факультеты²²,

²² Особенно в случае с крупными классическими университетами конкретную нишу занимали не столько университеты в целом, сколько отдельные факультеты. В одном вузе факультет прикладной математики и информационных технологий мог быть «бумером», юрфак — «продающимся», а физический факультет при этом балансировал на грани «бюджетника».

готовившие айтишников, архитекторов или медиков, в общем, приближались к этому идеалу. Если, с другой стороны, министерство тормозило экспансию популярной специальности, то расширение все равно происходило, но за счет платных студентов. Первый из этих сценариев давал вузы-«бумеры», которые колебались между первой и четвертой моделями. Второй производил чистый тип четвертой модели, «продающихся», в ее «элитном варианте».

Если контрольные цифры выделялись на непопулярные специальности, то внебюджетный прием был ограничен, а местами даже прием на бюджет был под угрозой провала. Тут дополнение к бюджетным ассигнованиям можно было черпать в ресурсах, которыми университет обладал, — в зданиях (сдача в аренду часто была не признаком добровольного выбора диверсификации, а сигналом бедствия: она свидетельствовала о том, что у вуза не получается набрать студентов), исследованиях, контрактах с производством. Значительная доля таких ресурсов производила экономическую модель «инноваторов», которые распределялись между нашим первым и вторым типами. Там, где пространства для инноваций не было (университеты культуры, сельскохозяйственные вузы, часть педагогических), бюджет оставался не только основным, но часто и единственным источником доходов.

4. «Исследовательский поворот» — победители и проигравшие

Так выглядела система, которая сложилась примерно за 15 лет естественной эволюции. Основной вектор развития вузов задавало стремление открывать популярные специальности, пытаться добыть на них контрольные цифры и рекрутировать платных студентов, поскольку по этому каналу в систему поступало не менее 80% средств; все остальные источники доходов — если мы не берем частные фрик-институты и отдельные технические вузы типа «Станкина» — были просто небольшим дополнением. Следующее десятилетие было отмечено тремя изменениями: 1) окончанием экспансии и сжатием рынка образовательных услуг под воздействием демографического провала; 2) развитием государственной политики поощрения вузов за исследовательскую деятельность и наказания, разными способами, за ее недостаток; 3) отчасти в рамках этой политики изменением моделей внутреннего управления университетами, которые должны были дать ректору больше инициативы, чем тот имел прежде.

Было ли результатом всех этих преобразований обнуление прежней иерархии и появление у всех вузов равных шансов соревноваться за лидерство? Изучение статистики, собранной в рамках Мониторингов эффективности образовательных организаций 2013 и 2014 гг., свидетельствует скорее об обратном (табл. 5).

Мы видим, что государственные вливания, связанные с «исследовательским поворотом», достались прежде всего двум категориям вузов — техническим и, в существенно меньшей степени, классическим университетам. Эти категории вузов остались не самыми популярными у студентов: средние баллы на бюджетные места в социально-экономических и в частных (в той мере, в какой эти места вообще доставались частным вузам — обратите внимание, что в этой ячейке только 31 организация) по-прежнему значительно выше. Недостаток студенческого интереса и соответственно платы за обучение, однако, компенсировался притоком исследовательского финансирования. Медианный доход технического вуза от бюджетного финансирования исследований и разработок в 3 раза превосходит аналогичный показатель по вузовской популяции в целом (при этом среднее в 3 с лишним раза превосходит этот медианный показатель, т. е. львиная доля финансирования достается очень небольшому числу университетов-счастливчиков). Как результат, зарплаты в технических вузах почти сравнялись с зарплатами в классических университетах и далеко оторвались от зарплат во всех остальных вузах, особенно в традиционных неудачниках вроде университетов культуры и искусств и аграрных вузов. Помимо прямого поступления средств в их бюджеты технические вузы (или соответствующие факультеты внутри вузов) оказались в выигрыше и во многих других отношениях. Им, в частности, оказалось на руку введение мониторингов эффективности, которые в значительной мере сделали критерием эффективности вуза именно ту деятельность (масштабные исследования, контракты с производством), которая по необходимости развивалась в предшествующее десятилетие в основном в технических вузах. То, что раньше было в лучшем случае частичной и вынужденной заменой возможности предложить абитуриенту популярные специальности, стало внезапно ключом к дальнейшей экспансии. С тех пор как министерство декларировало намерение распределять контрольные цифры приема пропорционально баллам мониторинга, измеряющим исследовательские достижения, новая иерархия вузов стала свершившимся фактом.

Произошла небольшая революция, если под революцией понимать переход значительной части ресурсов в руки прежде подчиненной группы. Важно, однако, что, хотя победители и проигравшие и поменялись местами, границы между ними остались на том же месте. Унаследованные от советских времен «семейства» вузов сохранили свою значимость, и, возможно, принадлежность к одному из них сегодня решает больше, чем когда-либо.

В качестве заключительной иллюстрации обратимся к списку вузов, ставших национальными исследовательскими университетами и/или вошедших в Программу «5–100». Из 29 националь-

ных исследовательских университетов 19 принадлежали к нашей категории «промышленность и строительство», 8 — к классическим университетам (из них 2 преобразованы из политехнических после 1991 г.), по одному — к медицинским и социально-экономическим; 11 находятся в Москве. Из 21 вуза, которые вошли в «5–100», техническими являются 9 (2 были ими недавно), 11 — классическими и 1 — медицинским (6 находятся в Москве). Ни один из участников этих программ не является негосударственным вузом и ни один не расположен в городе с населением менее 500 тыс. человек.

5. Дискуссия и выводы

В результате проведенного анализа мы увидели, что экономические стратегии, выделенные в обстоятельных трудах, посвященных типологиям российских университетов, — экспансия, диверсификация и проч. — в действительности описывают разные ниши, и попадание вуза в одну из них в основном определяется его «врожденными» характеристиками. Выбор той или иной стратегии отражает не столько намерения руководства вуза, сколько наличие возможностей для движения в каждом из этих различающихся по привлекательности направлений. На протяжении раннего постсоветского периода предпочтительным направлением, очевидно, было открытие популярных у студентов специальностей, по возможности с получением на них бюджетных мест. Государственные вузы, которые могли открыть такие специальности, особенно если они располагались в миграционно привлекательном регионе и не несли на себе стигму филиала, превращались в процветающие по российским меркам «продающиеся» академические экономики. Государственные вузы, которые не могли двигаться в этом направлении, оставались на скудном бюджетном довольствии или экспериментировали с альтернативными источниками финансирования. Негосударственные — за немногими исключениями — в основном вынуждены были выживать за счет демпингового предложения наиболее популярного образования. Основным фактором, определявшим судьбу государственных вузов, было «семейство», к которому они принадлежали, позволявшее или не позволявшее им распознаваться как легитимные поставщики популярного образования в глазах чиновников и абитуриентов. Продолжая аналогию с социальной стратификацией, можно представить себе вузы поделенными на ряд неравных по своему положению родов, и те, кто появился на свет внизу пирамиды, почти не имеют шансов подняться к ее вершине.

«Исследовательский поворот» оказался подарком для тех вузов, которые в предыдущий период были вынуждены экспериментировать с альтернативными источниками доходов, такими как гранты или контракты с производителями. Он не изменил, однако, факта структурной детерминированности успешности, по-

Таблица 5. **Конкурс, исследовательское финансирование и средние зарплаты в вузе**, средние показатели, медианы (в скобках) и общее число случаев

Принадлежность к одной из групп вузов	Средний балл ЕГЭ поступающих на бюджет	Средний балл ЕГЭ поступающих на платное обучение	Доходы от НИОКР на одного НПР из гос. источников, тыс. руб.*	Зарплаты в вузе по отношению к средней зарплате по региону, %
Классические университеты	67,45	60,96	111,61	135,93
	(67,62)	(61,10)	(69,64)	(134,96)
	88	88	88	88
(Поли)технические вузы	66,60	58,79	237,98	131,58
	(65,66)	(58,35)	(76,85)	(126,25)
	137	137	139	138
Педагогические вузы	65,45	58,68	76,86	120,09
	(65,27)	(58,27)	(34,54)	(116,46)
	41	39	41	40
Сельскохозяйственные вузы	57,07	54,47	37,19	113,37
	(56,77)	(54,15)	(35,40)	(110,69)
	54	55	55	55
Социально-экономические или правовые вузы	77,25	63,45	73,61	118,74
	(77,30)	(62,17)	(26,18)	(114,23)
	50	54	59	59
Медицинские вузы	83,84	67,34	50,27	117,41
	(85,56)	(67,47)	(33,42)	(113,44)
	48	48	48	47
Вузы культуры и искусств	66,67	63,15	75,45	103,11
	(66,25)	(62,35)	(41,25)	(103,61)
	70	59	70	71
Силовые вузы	58,60	53,42	47,77	119,06
	(58,73)	(53,71)	(24,53)	(100,62)
	18	19	20	20
Частные вузы	72,01	58,37	24,44	77,47
	(69,55)	(57,98)	(0,00)	(72,24)
	31	241	298	296
Всего	68,26	59,69	83,59	106,04
	(66,62)	(59,15)	(26,83)	(109,86)
	537	740	818	814

* Этот показатель отсутствует в данных мониторинга и был получен в результате серии вычислений. В мониторинге был объем доходов от НИОКР, кроме государственных источников, в расчете на одного научно-педагогического работника (НПР), но не было ни общих объемов доходов от НИОКР, ни числа НПР. Число НПР, однако, можно было вычислить на основании данных о доле НПР, имеющих ученые степени, в расчете на 100 студентов. Объем НИОКР в доходах вуза был получен из доли НИОКР в доходах вуза и показателя «доходы вуза из всех источников в расчете на одного студента». Где-то в этих рядах вычислений возникали ошибки (или они были в исходных данных), потому что примерно в 5% случаев получены отрицательные значения (почти исключительно в маленьких негосударственных вузах). Тем не менее общая картина осмысленна и хорошо согласуется с иными данными — например, с общим объемом НИОКР в вузе, сведения о котором есть в исходной статистике.

Источник: Данные Мониторинга эффективности образовательных организаций 2014 г. без учета филиалов.

скольку склонность к подобному экспериментированию определялась тем, вступил ли университет в 1990-е, числя в своих рядах значительное число ученых с международной репутацией, и был ли он связан с сохранившимися отраслями промышленности, и даже тем, в каком регионе он находился²³. Попадание вуза в число выигравших от «исследовательского поворота» было также подготовлено его «врожденными» особенностями, и есть все основания полагать, что возникшие в прошлом контрасты только усилились под воздействием государственных вливаний.

Почему мы не видим признаков того, что освобождение ректора от контроля со стороны коллектива сделало карьеры вузов менее детерминированными их аскриптивными атрибутами? Есть два обстоятельства, в силу которых расширение формальных полномочий ректора могло слабо изменить организационное поведение. Во-первых, развитие вуза требует как минимум молчаливого согласия, а как максимум — инициативы со стороны коллектива. Ректор мало что может сделать с саботажем своих решений на низовом уровне, а с учетом практического отсутствия мобильного рынка академического труда и сравнительно высокого уровня правовой защищенности работников не имеет возможности быстро сменить преподавательский состав. С формальными полномочиями или без них, но ему в основном приходится вырабатывать модус сосуществования с тем коллективом, который есть. Во-вторых, и в главных, и множество децентрализованных решений, и централизованная воля ректора неизбежно наталкиваются на одни и те же внешние препятствия. Только те инициативы, которые учитывают внешние ограничения, имеют шанс быть успешными, и от того, что изменится внутриорганизационный политический режим, список таких инициатив не претерпит изменений.

«В основном», разумеется, не значит «полностью». Целью этой статьи не было демотивировать тех, кто хотел бы изменить свой вуз к лучшему. В каждом из «семейств» государственных вузов мы находим более успешных и менее успешных представителей. Из немосковских политехнических университетов некоторые становились научно-исследовательскими и входили в «5–100», а прочие — нет. Существуют примеры того, как университет энергично инвестировал в развитие новых специализаций — и становился лидером в этой области, особенно если сама область бурно развивалась²⁴. Еще более красноречивым может быть пример

²³ Так, анализ показывает, что экономическое благополучие региона или его экономический профиль влияют на развитие вузов [Соколов, 2013]. Сложно сотрудничать с производством в регионе, в котором это производство отсутствует. Дополнение списка переменных новыми могло бы повысить предсказательную силу модели.

²⁴ Особенно характерен пример ИТМО. Аналитик высшего образования, взявшийся предсказывать его судьбу в 1991 г., вряд ли смог бы предви-

частных вузов. Частные вузы в основном похожи друг на друга как две капли воды и занимают нишу, непочтительно названную выше «дипломными фабриками»; в целом они демонстрируют самые низкие показатели по всем параметрам исследовательской и международной активности (количество грантов или объем внебюджетного финансирования НИОКР на преподавателя, доля иностранных студентов). Но из этого правила есть несколько исключений. Фактически вузы, которые в мониторингах 2014–2016 гг. продемонстрировали самые высокие значения по всем этим показателям, также были негосударственными. Как минимум мы можем говорить здесь о множественности ниш, которые могут занять только негосударственные вузы. Одна из этих ниш («дипломные фабрики») является сравнительно крупной, другие — мелкими, и во всяком случае отцы-основатели негосударственного вуза могли выбирать между ними.

Пафос этого текста заключался не в том, чтобы полностью отказать от идеи свободы воли и противопоставить карьере как нечто полностью внешне детерминированное — стратегии. Слово «карьера» не имеет таких коннотаций, и здесь они не подразумевались. Карьера, однако, означает взгляд на индивидуальную траекторию как на результат контакта между внутренними решениями и внешними ограничениями, в котором именно внешние обстоятельства часто становятся определяющими.

Два практических вывода следуют из этих рассуждений. Первый из них в основном методический. Попытки построить экономическую классификацию вузов, включая те, которые содержит эта статья, во многом оказываются излишни. Информация, наиболее значимая для понимания того, как будет устроена экономика вуза, какую нишу он займет и как будет смотреться в мониторингах эффективности, содержится на табличке у его главного входа. Там говорится, является он государственным или частным, основным или филиалом, к какому «семейству» он принадлежит и где располагается. Его траектория в основном может быть угадана исходя из этих данных²⁵, и, возможно, необходимость в каких-то иных описательных категориях отсутствует.

Второй вывод касается практик оценки эффективности образовательных организаций, которые бурно расцвели в рамках «исследовательского поворота». Старая социологическая муд-

деть его превращение в столицу российского программирования. Однако этот пример во многих отношениях уникален.

²⁵ При этом, разумеется, информацию на табличке не надо понимать буквально. Педагогический вуз может в действительности предлагать экономическое и юридическое образование не высшей категории; «педагогический» здесь предсказывает не столько реальный профиль выдаваемого диплома, сколько объем спроса на него — со всеми вытекающими последствиями.

рость гласит, что равное соревнование между заведомо неравными участниками лишь увеличивает разрыв между ними и часто служит только для того, чтобы легитимировать превосходство победителя как выигравшего в «честной конкуренции». Любое измерение эффективности, которое не учитывает факторов, дифференцированно влияющих на поведение организаций в какой-то популяции, играет именно такую роль. Оно может утвердить существующую иерархию или радикально перераспределить ресурсы и создать новую иерархию (как в случае с переходом лидерства к техническим вузам), но не может сделать того, что, по идее, должно — разумно оценить эффективность менеджмента конкретной организации²⁶.

Литература

1. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Николаенко Е. А., Сероштан Э. С., Филатова Л. А. (2010) Экономическое положение вузов в условиях бюджетной реформы, повышения автономии и введения ЕГЭ. М.: ГУ ВШЭ.
2. Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю. и др. (2013) Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. Т. 7. № 3. С. 48–63.
3. Ковалева Т. А., Сафонова М. А., Соколов М. М. (2017) Что определяет стоимость обучения в российских вузах? // Университетское управление. № 1.
4. Клячко Т. Л., Зарецкая М. В., Крыштановский А. О., Михайлюк М. В., Титова Н. Л. (2002) Стратегии адаптации высших учебных заведений. Социологический и экономический аспекты. М.: ГУ ВШЭ.
5. Кузьминов Я., Семенов Д., Фрумин И. (2013) Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–69.
6. Соколов М. М. (2013) Что измерил рейтинг Минобрнауки? Статистический анализ. http://polit.ru/article/2013/05/24/rossiyskie_reitingy/
7. Соколов М. М., Кнорре А. В., Сафонова М. А. (2014) Теории высшего образования и процесс выбора специальности абитуриентами // Университетское управление. № 2. С. 6–26.
8. Титова Н. Л. (2008) Путь успеха и неудач. Стратегическое развитие российских вузов. М.: ГУ ВШЭ.
9. Birnbaum R. (1988) How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

²⁶ Единственный способ построить рейтинг управленческой эффективности, который приходит в голову, состоит в том, чтобы измерять таковую регрессионными остатками — той долей отклонения от статистического прогноза, который можно сделать для конкретной организации на основании знания ее родовых характеристик. Такой эксперимент с итогами мониторинга 2013 г. привел к появлению совершенно нового рейтинга, который возглавили иркутские и томские вузы. Министерство отчасти пыталось совладать с проблемой родовых различий за счет введения порогов, однако весьма странно устроенных. По крайней мере еще в 2016 г. пороги были привязаны к регионам, а не к «семействам», хотя «семейства» выступают значительно более важной определяющей научной судьбы.

10. Blau P. M., Duncan O. D. (1968) *The American Occupation System*. New York: The Free Press; London: Macmillan.
11. Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
12. Cohen M. D., March J. G. (1974) *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New Jersey: McGraw-Hill Book Company.
13. Cyert R. M., March J. G. (1963) *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Garvin D. A. (1980) *The Economics of University Behavior*. New York: Academic Press.
15. Gawronsky B. (2004) Theory-Based Biased Correction in Dispositional Inference. The Fundamental Attribution Error is Dead, Long Live the Correspondence Bias // *The European Journal of Social Psychology*. Vol. 15. No 1. P. 183–217.
16. Glaser B. (1968) *Organizational Careers. A Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing.
17. Rosovsky H. (1991) *The University: A Owner's Manual*. New York; London: W. W. Norton & Company.
18. Ross L. (1977) The Intuitive Psychologist and his Shortcomings. Distortions in the Attribution Process // *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 10. P. 173–198.
19. Winston G. (1999) Subsidies, Hierarchy and Peers: Awkward Economy of Higher Education // *The Journal of Economic Perspectives*. Vol. 13. No 1. P. 13–36.

The Myth of University Strategy. Market Niches and Organizational Careers of Russian Universities

Author **Mikhail Sokolov**

Candidate of Sciences in Sociology, Professor, European University at Saint Petersburg. Address: 3a Gagarinskaya St., 191187, Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

Abstract Many attempts to build a typology of post-Soviet universities are based on the idea that a university development is an outcome of implementation of a strategy chosen by the organization's managers. It is assumed that the choice of strategy is responsible for achievements and failures of a given organization. The article offers and statistically evaluates an alternative, non-voluntarist model of university evolution inspired by Carnegie School theory of organizations and a Lamarckian approach to organizational development. The model rests upon three assumptions: (i) organizations are economically motivated; (ii) they have no consolidated will, rather representing a conglomerate of internal agents that make decisions independently; (iii) organizations differ not so much in the nature of their decisions as in the chances for their successful implementation. These chances are predetermined by the starting points of university evolution: legal status (state/private, main/branch campus), belonging to a major "organizational family" (teacher training universities, colleges of arts and culture, etc. and geographic location. Universities do not choose a development vector but find themselves in a narrow corridor imposed by the environment. The data of the Monitoring of Education Markets and Organizations surveys used to demonstrate how an awareness of these elementary characters allows correctly predicting distribution of 75% of universities across four main types of university economies existing at the time. The 2013–2014 Monitoring of Educational Institution Performance indicates further that the distribution of gains from the "research turn" in state science policy can also be largely predicted from the universities' ascriptive characters.

Keywords organizational theory, sociology of higher education, higher education in Russia, university management.

- References**
- Abankina I., Aleskerov F., Belousova V. et al. (2013) Tipologiya i analiz nauchno-obrazovatelnoy rezul'tativnosti rossiyskikh vuzov [A Typology and Analysis of Russian Universities' Performance in Education and Research]. *Forsayt*, vol. 7, no 3, pp. 48–63.
 - Abankina I., Abankina T., Nikolaenko E., Seroshtan E., Filatova L. (2010) *Ekonomicheskoe polozhenie vuzov v usloviyakh byudzhethnoy reformy, povysheniya avtonomii i vvedeniya YGE* [Economic Performance of Universities in the Context of the Budget Reform, Increased Autonomy, and the USE Integration]. Moscow: Higher School of Economic.
 - Birnbaum R. (1988) *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - Blau P. M., Duncan O. D. (1968) *The American Occupation System*. New York: The Free Press; London: Macmillan.
 - Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
 - Cohen M. D., March J. G. (1974) *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New Jersey: McGraw-Hill Book Company.
 - Cyert R. M., March J. G. (1963) *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Garvin D. A. (1980) *The Economics of University Behavior*. New York: Academic Press.
- Gawronsky B. (2004) Theory-Based Biased Correction in Dispositional Inference. The Fundamental Attribution Error is Dead, Long Live the Correspondence Bias. *The European Journal of Social Psychology*, vol. 15, no 1, pp. 183–217.
- Glaser B. (1968) *Organizational Careers. A Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing.
- Klyachko T., Zaretskaya M., Kryshatanovsky A., Mikhaylyuk M., Titova N. (2002) *Strategii adaptatsii vysshikh uchebnykh zavedeniy. Sotsiologicheskii i ekonomicheskii aspekty* [Adaptation Strategies of Higher Education Institutions: Sociological and Economic Aspects]. Moscow: Higher School of Economics.
- Kovaleva T., Safonova M., Sokolov M. (2017) Chto opredelyaet stoimost oducheniya v rossiyskikh vuzakh? [What Defines Prices for Higher Education at Russian Universities?]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 1.
- Kuzminov Y., Semyonov D., Froumin I. (2013) Struktura vuzovskoy seti: ot sovet-skogo k rossiyskomu "master-planu" [University Network Structure: From the Soviet to the Russian "Master Plan"]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–69.
- Rosovsky H. (1991) *The University: A Owner's Manual*. New York; London: W. W. Norton & Company.
- Ross L. (1977) The Intuitive Psychologist and his Shortcomings. Distortions in the Attribution Process. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 10, pp. 173–198.
- Sokolov M. (2013) *Chto izmeril reyting Minobrnauki? Statisticheskii analiz* [What Did the Ranking of the Ministry of Education and Science Measure? A Statistical Analysis]. Available at: http://polit.ru/article/2013/05/24/rossiyskie_reitingy/ (accessed 10 May 2017).
- Sokolov M., Knorre A., Safonova M. (2014) Teorii vysshego obrazovaniya i progress vybora spetsial'nosti abiturientami [Theories of Higher Education and Specialty Choice by Prospective Students: A Social-Network Analysis]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 2, pp. 6–26
- Titova N. (2008) *Put uspekha i neudach. Strategicheskoe razvitie rossiyskikh vuzov* [A Journey of Success and Failures: The Strategic Development of Russian Universities]. Moscow: Higher School of Economics.
- Winston G. (1999) Subsidies, Hierarchy and Peers: Awkward Economy of Higher Education. *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 13, no 1, pp.13–36.

О возможных причинах ухудшения ресурсной базы вузов

М. А. Лисюткин

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2017 г.

Лисюткин Михаил Андреевич
научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: mlisyutkin@hse.ru

Аннотация. Многие национальные системы высшего образования в последнее время характеризуются стабильным сокращением ресурсного обеспечения, что не могло не сказаться и на ресурсной базе отдельных вузов. При этом не все вузы оказались в одинаковых условиях: на фоне улучшения или расширения ресурсной базы одних вузов другие демонстрируют ее существенное ухудшение. Возникает значимый как в теоретическом, так и в практическом плане вопрос о причинах той или иной динамики ресурсной базы вузов и ее отдельных компонентов. В статье представлен анализ динамики ре-

сурсного обеспечения системы высшего образования в России, а также ресурсной базы отдельных государственных вузов. В качестве ее компонентов рассмотрены финансовые, интеллектуальные и инфраструктурные ресурсы. Проведенный анализ позволил выделить и детально описать группу вузов, характеризующихся ухудшением ресурсной базы. На основе интервью с представителями вузов, вошедших в данную группу, а также изучения релевантных зарубежных исследований выделены возможные причины ухудшения ресурсной базы отдельных вузов, включающие внутриорганизационные, контекстные и технологические факторы.

Ключевые слова: ресурсная база вузов, финансовые ресурсы, интеллектуальные ресурсы, динамика развития вузов, ухудшение ресурсной базы.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-74-94

Автор выражает признательность Я. И. Кузьминову и И. Д. Фрумину за постановку проблемы и полезное обсуждение.

В последние десятилетия во многих странах мира наблюдается рост рынка высшего образования, что находит свое выражение как в расширении спроса на него со стороны домохозяйств, так и в увеличении предложения образовательных услуг. Одним из объективных результатов так называемой массовизации высшего образования стало усиление конкуренции между высшими учебными заведениями, в первую очередь за ограниченные ресурсы, причем не только финансовые и инфраструктурные, но и интеллектуальные [Marginson, 2016]. Нарастание конкуренции в значительной степени обусловлено квазирыноч-

ными механизмами функционирования высшего образования: значительная часть финансирования поступает в университеты от государства, при этом его увеличения вслед за возрастающим спросом на высшее образование не происходит.

В ситуации растущей конкуренции между университетами многие национальные системы высшего образования сталкиваются со стабильным ухудшением одной из ключевых составляющих ресурсной базы вузов — их общего государственного финансирования. Оно снижается в последние годы, например, в Великобритании, Греции, Ирландии, Чехии [Estermann, 2016], а также в Российской Федерации [Lisyutkin, Froumin, 2015]. Несмотря на общее сокращение финансирования, ряд государств, в том числе и Россия, реализуют так называемые инициативы превосходства в высшем образовании, предполагающие выделение дополнительного финансирования отдельным вузам для решения определенных задач [Салми, Фрумин, 2013; Froumin, Lisyutkin, 2015]. А значит, можно предположить, что бремя ухудшения ресурсной базы распределяется между вузами неравномерно. Другими словами, в то время как ресурсная база одних вузов улучшается, у других она ухудшается.

Стабильное (или растущее) ресурсное обеспечение является одним из ключевых факторов поддержания качества деятельности организации в широком смысле и университета в частности [Салми, 2010], поэтому вопрос о возможных причинах ухудшения ресурсной базы некоторых вузов приобретает особую актуальность как в практическом, так и в теоретическом плане. Поиск ответа на этот вопрос и является ключевой целью настоящего исследования. Для этого проведен анализ совокупности российских государственных вузов с точки зрения динамики компонентов их ресурсной базы. На основе результатов проведенных ранее релевантных исследований, а также серии интервью с представителями вузов, испытывающих сокращение ресурсного обеспечения, выделены группы факторов, являющихся причинами ухудшения ресурсной базы отдельных университетов.

В первой части статьи обсуждаются ключевые составляющие ресурсной базы высших учебных заведений, а также общая динамика ресурсного обеспечения системы высшего образования в Российской Федерации. Во второй части описана использованная автором методология анализа динамики компонентов ресурсной базы вузов. В третьей представлены результаты анализа динамики ресурсной базы государственных вузов в России в институциональном разрезе. Далее обсуждаются возможные причины ухудшения ресурсной базы отдельных вузов. В заключении сформулированы основные выводы из проведенного исследования, а также некоторые рекомендации в отношении государственной политики по обеспечению сбалансированного распределения ресурсов в системе высшего образования.

Рис. 1. Компоненты ресурсной базы университета



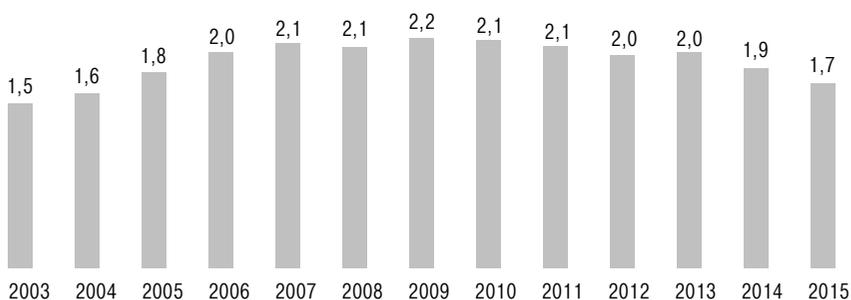
Ключевые составляющие ресурсной базы вузов

Вопрос о том, что является ресурсами деятельности высших учебных заведений, рассматривается во множестве российских и зарубежных исследований (например, [Johnes, Li, 2008; Алескеров, Белоусова, Петрущенко, 2015]). Конечно, наиболее очевидный ответ — финансирование, причем как университета в целом, так и отдельных видов его деятельности, в том числе образовательной, научно-исследовательской, инновационной и т. д. Однако в действительности ресурсное обеспечение вузов — явление существенно более сложное, и разные его аспекты обсуждаются, в частности, в работах, посвященных анализу динамики развития систем и институтов высшего образования [Титова, 2008], а также в исследованиях эффективности университетов [Zhang, Bao, Sun, 2010; Abankina et al., 2016].

Анализ соответствующих работ позволяет помимо финансовых средств выделить такие составляющие ресурсной базы вузов, как квалификация научно-педагогических и административных сотрудников, материальная и информационная инфраструктура (программное обеспечение, доступ к базам данных). Не менее важным ресурсом для университетов является качество подготовки студенческого контингента, поскольку подготовленные студенты с большей вероятностью присоединяются к исследовательской деятельности, которая ведется в университете, предъявляют к образовательному процессу более высокие требования, стимулируя тем самым и профессорско-преподавательский состав к постоянному обновлению контента.

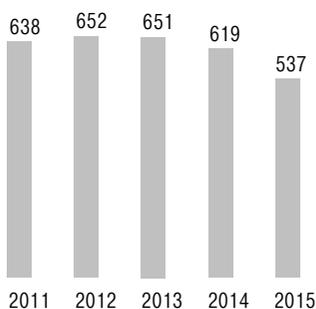
На рис. 1 представлены ключевые компоненты ресурсной базы высшего учебного заведения. Таким образом, для целей настоящего исследования под ресурсной базой университета мы будем понимать совокупность финансовых, интеллектуальных и инфраструктурных ресурсов его деятельности.

Рис. 2. Доля расходов бюджета, предусмотренных на финансирование высшего образования в РФ, 2003–2015 гг., %



Источник: Федеральное казначейство России, 2016 г. <http://datamarts.roskazna.ru/>

Рис. 3. Общий объем доходов системы высшего образования РФ в реальном выражении, 2011–2015 гг., млрд руб.



Источник: Единая информационная система обеспечения деятельности Министерства образования и науки РФ, 2016 г. <https://cabinet.mon.gov.ru/>

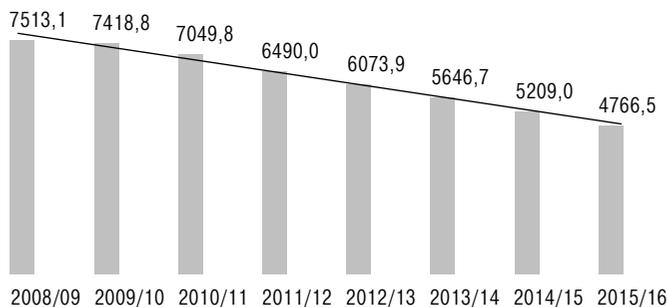
В контексте данного исследования важно проанализировать общую динамику ресурсного обеспечения системы высшего образования Российской Федерации. В последние годы наблюдается стабильное сокращение ассигнований на функционирование вузов России. Так, в период с 2010 по 2015 г. доля бюджетных расходов на финансирование высшего образования снизилась на 0,5%, составив в 2015 г. 1,7% в сравнении с 2,2% в 2010 г. (рис. 2).

Кроме того, в последние несколько лет наблюдается снижение общего реального объема доходов российской системы высшего образования (рис. 3). С 2012 по 2015 г. ее реальные доходы сократились на 115 млрд руб. и составили в 2015 г. 537 млрд руб.

Одним из свидетельств ухудшения ресурсной базы российских вузов является сокращение общей численности студенческого контингента, которое произошло в первую очередь в силу

Общая динамика ресурсов в системе высшего образования РФ

Рис. 4. **Общая численность студентов российских вузов, 2008/09–2015/16 учебные годы, тыс. чел.**



Источник: ФСГС «Росстат». Раздел «Образование». http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#Росстат, 2016 г.

демографических факторов (рис. 4). С 2008/09 по 2015/16 учебный год студенческий контингент российских вузов сократился более чем на 35%, и в существенной степени за счет уменьшения численности студентов, оплачивающих свое обучение.

В последние годы широко обсуждается проблема ухудшения качества подготовки выпускников школ — а значит, в большинстве своем будущих студентов российских высших учебных заведений. 70% респондентов, опрошенных ВЦИОМом в 2016 г., считают, что учащиеся натаскивают только на прохождение тестов ЕГЭ, в связи с чем ухудшается качество их знаний¹.

Таким образом, динамика ключевых компонентов ресурсной базы системы высшего образования Российской Федерации является отрицательной в горизонте последних четырех-шести, а по отдельным показателям и восьми лет. Очевидно, такая общесистемная динамика не могла не отразиться на ресурсной базе отдельных организаций высшего образования.

Методология анализа динамики ресурсной базы

Проведенный статистический анализ динамики ресурсной базы российских вузов основан в первую очередь на данных Мониторинга эффективности деятельности высших учебных заведений, ежегодно проводимого Министерством образования и науки РФ с 2012 г. Использование базы данных мониторинга позволило проследить динамику сопоставимых по годам показателей, характеризующих компоненты ресурсной базы вузов,

¹ Всероссийский центр изучения общественного мнения. <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115766>

Таблица 1. Показатели, характеризующие компоненты ресурсной базы вузов

Ресурс	Наименование показателя
Общее финансирование деятельности	Доходы образовательной организации из всех источников в расчете на численность студентов (приведенный контингент), тыс. руб.
Финансирование научно-исследовательской деятельности	Общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, тыс. руб.
Качество подготовки студенческого контингента	Средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение по очной форме за счет средств бюджетов, балл
Квалификация и возрастная структура научно-педагогических работников	Удельный вес численности молодых ученых в общей численности научно-педагогических работников (НПР без ученой степени в возрасте до 30 лет, кандидатов наук до 35 лет, докторов наук до 40 лет в общей численности НПР), %
Материальная инфраструктура	Общая площадь учебно-лабораторных помещений в расчете на одного студента (приведенного контингента), м ²

с 2011 по 2015 г. (для участия в мониторинге вузы подают данные за предыдущий год).

В табл. 1 представлены показатели, использованные в данном исследовании для анализа динамики ресурсной базы отдельных вузов. Этот комплекс показателей составлен на основе группы компонентов ресурсной базы вузов, представленной на рис. 1, а также с учетом структуры данных Мониторинга эффективности деятельности высших учебных заведений.

Опираясь на работы, посвященные эффективности деятельности высших учебных заведений в России [Abankina et al., 2016], в качестве основного показателя, характеризующего качество подготовки студенческого контингента, мы выбрали средний балл ЕГЭ студентов, причем студентов, принятых на обучение по очной форме и за счет средств бюджетов бюджетной системы РФ. Выбор именно такого показателя обусловлен необходимостью минимизировать связь между характеризующим им ресурсом и различными аспектами финансирования вуза. При включении в анализ качества подготовки студенческого контингента среднего балла студентов, оплачивающих стоимость своего обучения, возникает риск неоднозначной интерпретации динамики финансовых показателей, поскольку, снижая пороговый балл ЕГЭ для поступающих студентов-платников, университет может генерировать дополнительные доходы.

В качестве характеристики кадрового состава как ресурса деятельности университета используется доля молодых ученых в общей численности НПР. Данный показатель позволяет одно-

временно проследить относительную динамику численности сотрудников, имеющих научные степени, и так называемое старение кадрового состава. Последнее зачастую рассматривается экспертами и исследователями как негативная характеристика динамики развития университетов [Lisyutkin, Froumin, 2015].

На данном этапе исследования в модель анализа динамики ресурсной базы отдельных вузов не были включены показатели, характеризующие квалификацию административных сотрудников и информационную инфраструктуру, поскольку в использованной базе данных отсутствуют сопоставимые и объективно их оценивающие индикаторы.

Характеризующие деятельность вузов данные, имеющие, условно говоря, инфляционную составляющую, были приведены к сопоставимым значениям. Речь идет не только о финансовых показателях, которые с использованием индекса потребительских цен, рассчитываемого Росстатом², были приведены к ценам 2011 г., но и о значениях среднего балла ЕГЭ поступивших в вузы студентов. Каждый год этот показатель меняется, что связано с изменением контрольно-измерительных материалов, а также шкалы присуждения баллов ЕГЭ. Показатели среднего балла ЕГЭ студентов в соответствующем году были взвешены на значение среднего балла по всем вузам, вошедшим в выборку, в этом году.

Для анализа динамики составляющих ресурсной базы вузов была разработана группа индексов, основанных на динамических рядах и позволяющих делать выводы об общем тренде изменения показателей за рассматриваемый период с 2011 по 2015 г. Методика расчета использованных в исследовании индексов представлена в табл. 2.

Путем расчета перечисленных индексов была проанализирована группа российских государственных высших учебных заведений. В выборку вошли исключительно головные организации — филиалы вузов были исключены, также были исключены вузы, находящиеся в стадии реорганизации в форме присоединения к другим вузам. Таким образом, общая выборка составила 495 государственных вузов Российской Федерации.

**Основные
результаты
анализа
динамики
компонентов
ресурсной базы
российских вузов**

Для вузов, вошедших в выборку, были рассчитаны индексы динамики показателей, характеризующих компоненты их ресурсной базы. Поскольку принципиальным условием расчета индексов является наличие в Мониторинге эффективности деятельности высших учебных заведений соответствующих данных за каждый год в период с 2011 по 2015 г., выборка варьирует по отдельным

² ФСГС «Росстат». Раздел «Цены». http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#

Таблица 2. Индексы динамики ресурсной базы вузов

Общее финансирование деятельности

$$i \frac{I}{Sfte} = \sqrt[4]{\frac{\frac{I_{2015} : Sfte_{2015}}{CPI_{2015} \cdot CPI_{2014} \cdot CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{I_{2014} : Sfte_{2014}}{CPI_{2014} \cdot CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{I_{2013} : Sfte_{2013}}{CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{I_{2012} : Sfte_{2012}}{CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}}}{\frac{I_{2014} : Sfte_{2014}}{CPI_{2014} \cdot CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{I_{2013} : Sfte_{2013}}{CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{I_{2012} : Sfte_{2012}}{CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{I_{2011} : Sfte_{2011}}{CPI_{2011}}}}$$

I_j — доходы образовательной организации из всех источников в j -м году;
 $Sfte_j$ — приведенный контингент студентов в j -м году, рассчитанный по формуле: $Sfte_j = a + 0,25b + 0,1c$, где a — численность обучающихся по очной форме обучения; b — численность обучающихся по очно-заочной (вечерней) форме обучения; c — численность обучающихся по заочной форме обучения;
 CPI_j — индекс потребительских цен (consumer price index) к декабрю прошлого года, где j — текущий год.

Финансирование научно-исследовательской деятельности

$$iR\&D = \sqrt[4]{\frac{\frac{iR\&D_{2015}}{CPI_{2015} \cdot CPI_{2014} \cdot CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{iR\&D_{2014}}{CPI_{2014} \cdot CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{iR\&D_{2013}}{CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{iR\&D_{2012}}{CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}}}{\frac{iR\&D_{2014}}{CPI_{2014} \cdot CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{iR\&D_{2013}}{CPI_{2013} \cdot CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{iR\&D_{2012}}{CPI_{2012} \cdot CPI_{2011}} \cdot \frac{iR\&D_{2011}}{CPI_{2011}}}}$$

$iR\&D_j$ — доходы образовательной организации из всех источников в j -м году;
 CPI_j — индекс потребительских цен (consumer price index) к декабрю прошлого года, где j — текущий год.

Качество подготовки студенческого контингента

$$iUSE = \sqrt[4]{\frac{USE_{2015} : USEav_{2015}}{USE_{2014} : USEav_{2014}} \cdot \frac{USE_{2014} : USEav_{2014}}{USE_{2013} : USEav_{2013}} \cdot \frac{USE_{2013} : USEav_{2013}}{USE_{2012} : USEav_{2012}} \cdot \frac{USE_{2012} : USEav_{2012}}{USE_{2011} : USEav_{2011}}}$$

USE_j — средний балл ЕГЭ студентов, принятых в вуз на обучение по очной форме за счет средств бюджета в j -м году;
 $USEav_j$ — усредненный по всем государственным вузам средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение по очной форме за счет средств бюджета в j -м году.

Квалификация научно-педагогических работников

$$i \frac{YoungRes}{Faculty} = \sqrt[4]{\frac{YoungRes_{2015} : Faculty_{2015}}{YoungRes_{2014} : Faculty_{2014}} \cdot \frac{YoungRes_{2014} : Faculty_{2014}}{YoungRes_{2013} : Faculty_{2013}} \cdot \frac{YoungRes_{2013} : Faculty_{2013}}{YoungRes_{2012} : Faculty_{2012}} \cdot \frac{YoungRes_{2012} : Faculty_{2012}}{YoungRes_{2011} : Faculty_{2011}}}$$

$YoungRes_j$ — численность молодых ученых (НПР без ученой степени в возрасте до 30 лет, кандидатов наук до 35 лет, докторов наук до 40 лет) в j -м году;
 $Faculty_j$ — численность научно-педагогических работников вуза в j -м году.

Материальная инфраструктура

$$iS = \sqrt[4]{\frac{S_{2015} : Sfte_{2015}}{S_{2014} : Sfte_{2014}} \cdot \frac{S_{2014} : Sfte_{2014}}{S_{2013} : Sfte_{2013}} \cdot \frac{S_{2013} : Sfte_{2013}}{S_{2012} : Sfte_{2012}} \cdot \frac{S_{2012} : Sfte_{2012}}{S_{2011} : Sfte_{2011}}}$$

S_j — площадь учебно-лабораторных помещений в j -м году;
 $Sfte_j$ — приведенный контингент студентов в j -м году, рассчитанный по формуле: $Sfte_j = a + 0,25b + 0,1c$ (см. выше).

Таблица 3. **Распределение российских государственных вузов в зависимости от индекса динамики ресурсной базы**

Компонент ресурсной базы	Количество вузов с индексом динамики меньше единицы ($i < 1$)	Доля выборки, %
Общее финансирование деятельности	216	50,00
Финансирование научно-исследовательской деятельности	193	46,17
Качество подготовки студенческого контингента	216	55,81
Квалификация и возрастная структура научно-педагогических работников	301	72,88
Материальная инфраструктура	117	27,15

индексам. В общей сложности выборка вузов, по которым был рассчитан как минимум один индекс, составила 433 вуза.

Для целей настоящего исследования в качестве вузов, испытывающих ухудшение ресурсной базы, мы рассматриваем организации, индексы которых меньше единицы. Общая картина представлена в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что на протяжении последних пяти лет у половины государственных вузов сокращается финансирование в расчете на студента и почти у половины — финансирование научно-исследовательской деятельности. Около 55% вузов, вошедших в выборку, испытывают ухудшение такой составляющей ресурсной базы, как качество подготовки студенческого контингента. Более чем в 70% проанализированных вузов ухудшилось кадровое обеспечение, что выражается в снижении доли молодых ученых в общей численности НПР. Материальная инфраструктура как ресурс деятельности вузов почти в трети организаций характеризуется индексом меньше единицы. Таким образом, существенная доля государственных университетов переживает последние годы ухудшение ресурсной базы.

Поскольку материальная инфраструктура государственного вуза является относительно стабильным и в наименьшей степени управляемым ресурсом его деятельности, в дальнейшем мы будем рассматривать совокупность вузов с точки зрения остальных компонентов ресурсной базы.

По результатам анализа была выделена группа вузов, которая характеризуется ухудшением всех рассматриваемых компонентов ресурсной базы одновременно³: финансирования (в целом

³ Конечно, перечисленные характеристики деятельности вузов в существенной степени взаимосвязаны. Помимо очевидной взаимосвязи показателей финансирования, стоит обратить внимание на зависимость

Рис. 5. Распределение вузов, характеризующихся ухудшением ресурсной базы, по численности студентов

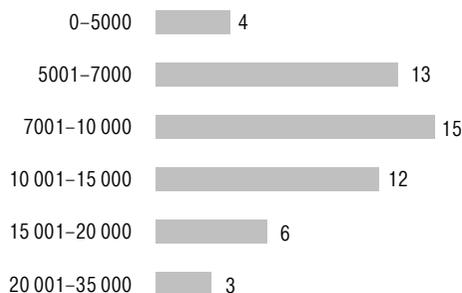
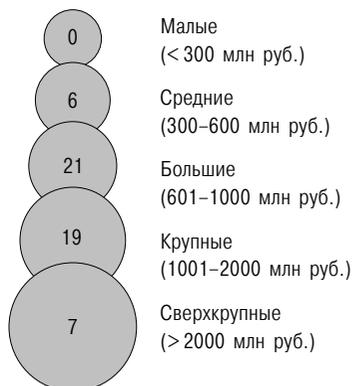


Рис. 6. Распределение вузов, характеризующихся ухудшением ресурсной базы, по общему объему доходов, 2015 г.



и научно-исследовательской деятельности), качества подготовки студенческого контингента, квалификации научно-педагогических работников. В нее вошли 53 государственных высших учебных заведения, среди которых 50 — это вузы без специфики деятельности и по одному вузу медицинской, спортивной и транспортной направленности в соответствии с классификацией⁴, использованной в Мониторинге эффективности деятельности высших учебных заведений. Что касается ведомственной принадлежности вузов, вошедших в рассматриваемую совокупность, то учредителем 42 вузов является Министерство образования и науки РФ, четырех — Федеральное агентство железнодорожного транспорта, двух — Минсельхоз РФ, по одному вузу — Минздрав РФ, Минспорт РФ, Правительство РФ, Росморречфлот РФ, Россвязь РФ.

На рис. 5 и 6 представлено распределение вузов, вошедших в рассматриваемую группу, по размеру, оцениваемому, с одной стороны, численностью студенческого контингента, а с другой — объемом общего финансирования. На рисунках видно, что среди вузов, чья ресурсная база ухудшается, больше всего учебных заведений среднего с точки зрения общего бюджета и численности студентов размера.

финансирования от качества подготовки студентов, измеряемого их средним баллом ЕГЭ.

⁴ Классификация формируется исходя из структуры направлений подготовки и специальностей, реализуемых вузом, а не его ведомственной принадлежности или названия.

Рис. 7. **Распределение вузов, характеризующихся ухудшением ресурсной базы, по среднему баллу ЕГЭ поступивших (очная форма, бюджет, 2015 г.)**

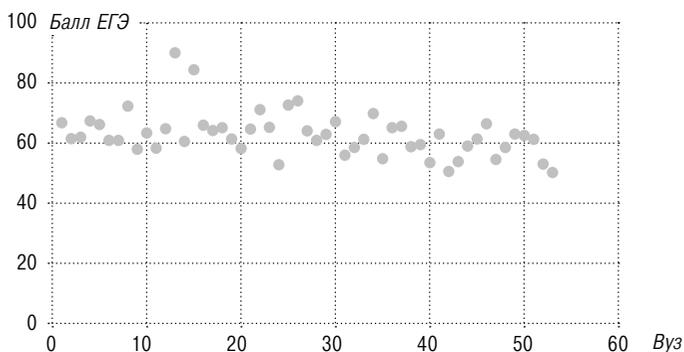
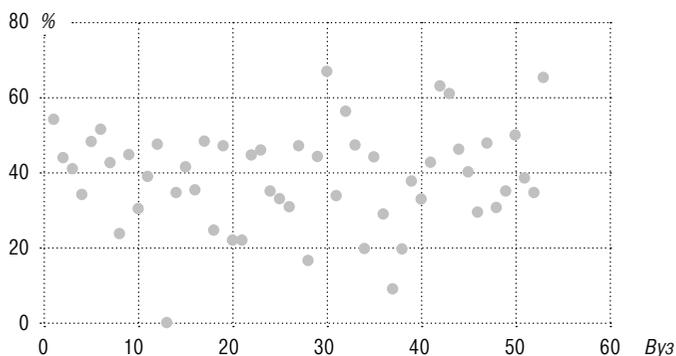


Рис. 8. **Распределение вузов, характеризующихся ухудшением ресурсной базы, по доле студентов заочной формы обучения**



На рис. 7 и 8 представлено распределение вузов, испытывающих ухудшение ресурсной базы, в соответствии с характеристиками обучающегося в них контингента студентов: с качеством подготовки студентов и долей студентов, обучающихся по заочной форме. На основании этих данных можно сделать вывод о том, что ухудшение ресурсной базы — феномен, касающийся (за рядом исключений) так называемых вузов среднего эшелона, ориентированных на массовое высшее образование (*middle layer universities*) [Froumin, Kuzminov, Semyonov, 2014].

Чтобы наглядно продемонстрировать изменения показателей, характеризующих ресурсную базу вузов, далее на рисунках мы приводим два отличающихся друг от друга примера динамики этих показателей⁵.

⁵ Наименования вузов не приводятся сознательно.

Рис. 9. **Доходы вуза из всех источников в расчете на численность студентов в приведенном контингенте** (в ценах 2011 г.), тыс. руб.

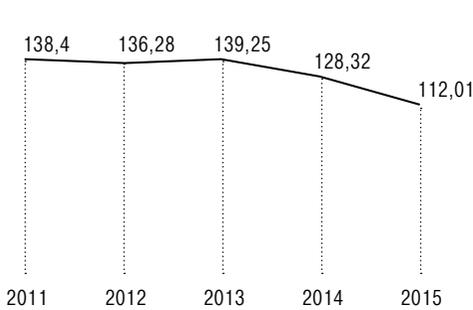


Рис. 10. **Общий объем НИОКР вуза** (в ценах 2011 г.), тыс. руб.

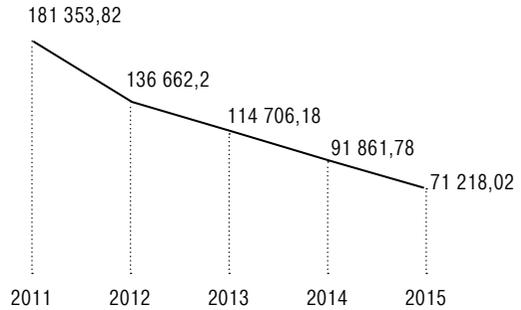


Рис. 11. **Отношение среднего балла ЕГЭ студентов, принятых в вуз на обучение по очной форме за счет средств бюджетов, к среднему по всей выборке в соответствующем году**

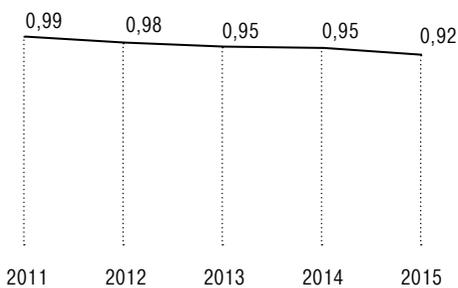
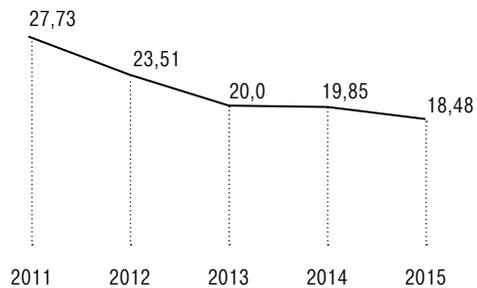


Рис. 12. **Доля молодых ученых в общей численности НПР, %**



Группа графиков, представленная на рис. 9, 10, 11, 12, иллюстрирует динамику показателей, которые характеризуют компоненты ресурсной базы вуза, испытывающего ухудшение ресурсной базы (индексы динамики ресурсной базы меньше единицы). На рисунках мы видим относительно последовательное снижение всех рассматриваемых показателей: сокращаются общий объем доходов в расчете на одного студента (приведенный контингент), доходы от НИОКР, снижаются средний балл ЕГЭ поступающих, а также доля молодых ученых в общей численности научно-педагогических работников.

Пример противоположной, т. е. положительной, динамики показателей, характеризующих составляющие ресурсной базы, представлен на рис. 13, 14, 15, 16. Индексы динамики показате-

Рис. 13. **Доходы вуза из всех источников в расчете на численность студентов в приведенный контингент** (в ценах 2011 г.), тыс. руб.

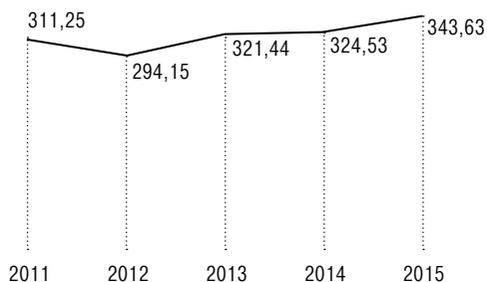


Рис. 14. **Общий объем НИОКР вуза** (в ценах 2011 г.), тыс. руб.

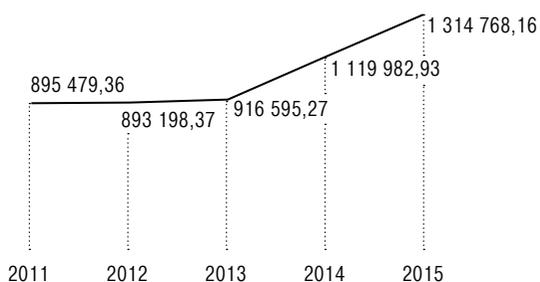


Рис. 15. **Отношение среднего балла ЕГЭ студентов, принятых в вуз на обучение по очной форме за счет средств бюджетов, к среднему по всей выборке в соответствующем году**

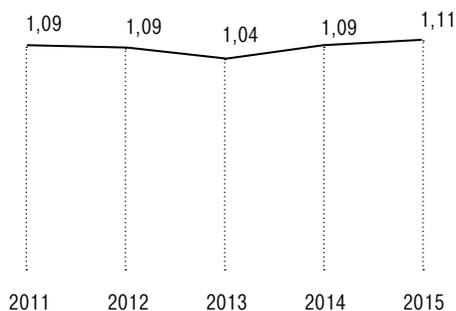
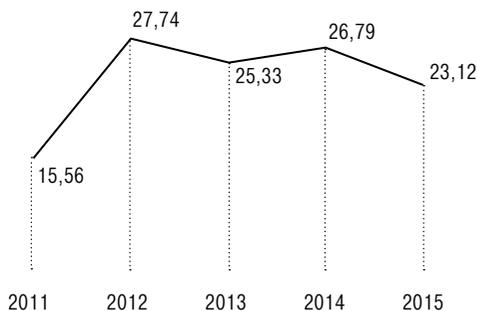


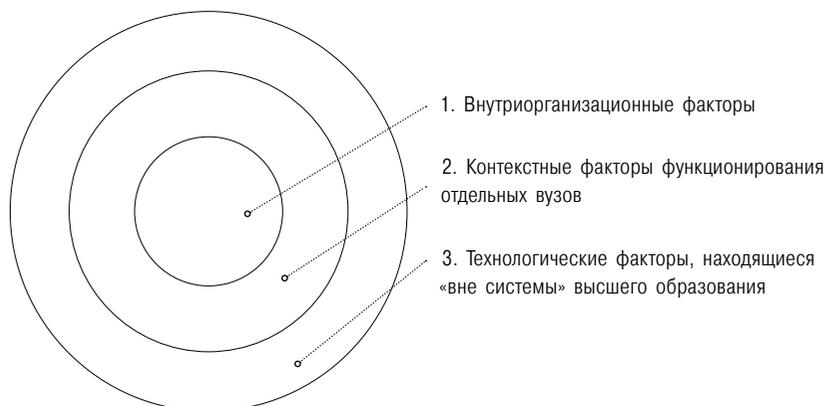
Рис. 16. **Доля молодых ученых в общей численности НПР, %**



лей данного вуза больше единицы по всем рассматриваемым составляющим ресурсной базы.

В данном случае происходит относительно последовательное увеличение объема доходов в расчете на одного студента, объема доходов от НИОКР, хоть и с некоторыми колебаниями, но повышение среднего балла ЕГЭ поступающих в данный вуз, а также увеличение доли молодых ученых в общей численности научно-педагогических работников. Таким образом, использованные в работе индексы динамики составляющих ресурсной базы в полной мере отражают изменения состояния ключевых для высших учебных заведений ресурсов.

Рис. 8. **Возможные причины ухудшения ресурсной базы вузов**



Наличие в системе высшего образования и вузов, ресурсная база которых улучшается, и вузов с ухудшающейся ресурсной базой поднимает вопрос о причинах той или иной динамики ресурсной базы в целом и отдельных ее компонентов. В данном исследовании мы сосредоточили внимание на группе университетов, характеризующихся ухудшением ресурсной базы. В поисках ответов на поставленный вопрос мы провели серию интервью с представителями пяти вузов, относящихся к этой группе. Данные интервью были дополнены результатами анализа зарубежных научных работ, посвященных тематике сокращения (ухудшения) ресурсов университетов [Cameron, Kim, Whetten, 1987], а также феномену так называемого организационного ухудшения (*organizational decline*) [Weitzel, Jonsson, 1989].

Проведенный анализ позволил выделить три группы возможных причин ухудшения ресурсной базы отдельных государственных вузов, в том числе с учетом национальных особенностей устройства и развития системы высшего образования в России (рис. 8). Некоторые из причин, или факторов, ухудшения ресурсной базы вузов представляются универсальными для всех государственных высших учебных заведений независимо от их страновой принадлежности.

Внутриорганизационные факторы представляют собой особенности и характеристики рассматриваемых вузов как организаций. В ходе исследования было выявлено, что вузы, ресурсная база которых ухудшается, схожи по своим организационным характеристикам. Для них свойственны:

- дисбаланс «централизации — децентрализации» управления вузом. Ряд управленческих практик (или укорененных в орга-

**Возможные
причины ухудше-
ния ресурсной
базы отдельных
вузов**

низации способов решения важных для нее задач) характеризуется избыточной для их реализации централизацией (она приводит к тому, что решения принимаются долго, на основании неполной информации, или централизованно принимаются решения, которые вовсе не требуют вовлечения администрации высокого уровня) или децентрализацией (она приводит к субоптимальности распределения ресурсов, принятию не соответствующих средне- и долгосрочным задачам развития университета решений);

- неблагоприятная организационная культура, усложняющая адаптацию вуза к меняющимся внешним условиям, не стимулирующая сотрудников и администраторов к привлечению дополнительных (например, внебюджетное финансирование) или более качественных ресурсов в университет. Отсутствие в вузе единых разделяемых большинством сотрудников ценностей, формирующих его организационную культуру, также затрудняет реализацию потенциально конфликтных для университетов решений, решение средне- и долгосрочных задач;
- внутренняя бюрократизация деятельности вуза, выражающаяся в высокой степени формализации различных процессов. Бюрократизация замедляет реагирование высшего учебного заведения на внешние вызовы, вызывает негативную реакцию со стороны научно-педагогических работников и студентов.

К *контекстным факторам* деятельности вуза относятся различные социально-экономические, политические и другие условия функционирования и развития университетов. Наиболее яркими примерами контекстных факторов являются:

- структурная государственная политика в сфере высшего образования, реализуемая в рассматриваемый период времени в Российской Федерации. В первую очередь это различные государственные программы поддержки отдельных вузов или групп вузов для решения определенных задач: формирование группы национальных исследовательских университетов, проект по повышению международной конкурентоспособности ведущих вузов, программа формирования опорных университетов и др. Влияние перечисленных и ряда других государственных проектов на ресурсную базу отдельных университетов проявляется в перераспределении бюджетных средств в пользу ограниченного количества вузов, при этом объем средств, предусмотренных для обеспечения деятельности остальной части системы высшего образования, сокращается. Политика, направленная на поддержание огра-

ниченных групп вузов, была реализована или реализуется не только в России, но и во многих зарубежных странах (Китай, Германия, Канада, Франция и др.). Таким образом, можно предположить, что указанная причина ухудшения ресурсной базы отдельных вузов является универсальной;

- неблагоприятные региональные «образовательные ситуации». Ряд регионов характеризуется низкой инвестиционной привлекательностью и соответствующими высокими рисками, относительно низкими реальными доходами населения, невысоким спросом со стороны местных предприятий на НИОКР. С точки зрения студенческой мобильности такие регионы в большинстве своем относятся к группе регионов-доноров, наиболее подготовленные выпускники школ уезжают из них для получения высшего образования в другие регионы. В таких условиях возможности привлечь дополнительные или более качественные ресурсы у вузов в существенной степени ограничены [Лешуков, Лисюткин, 2015];
- «утечка мозгов» из системы высшего образования в другие сектора экономики и за рубеж. Она началась почти сразу после распада Советского Союза, когда рынок труда стал более разнообразным, а множество профессий за рамками академической сферы — более привлекательными с точки зрения заработной платы. В дальнейшем это привело к так называемому негативному отбору, а из-за сложности и длительности построения академической карьеры у университетов возникли проблемы с обновлением кадрового состава [Лисюткин, Фруммин, 2014];
- падение существующих отраслей и индустрий, которое в первую очередь касается отраслевых вузов, призванных обеспечить кадрами и исследованиями конкретные отрасли или индустрии. Например, ресурсы текстильного университета в Москве существенно сократились вследствие ослабления текстильной промышленности в регионе. В итоге университет был реорганизован путем присоединения к другому вузу [Кузьминов, Семенов, Фруммин, 2013]. Конечно, в таких случаях выживание университета решающим образом зависит от предприимчивости его руководства и готовности сотрудников к кардинальным изменениям, что в большей степени относится к первой группе выделенных факторов, определяющих состояние ресурсной базы вузов [Там же].

Третья, не менее значимая группа причин ухудшения ресурсной базы вузов является относительно универсальной и включает *технологические факторы*, находящиеся «вне системы» высшего образования, но оказывающие на нее существенное влияние. К числу наиболее ярких примеров таких факторов по результатам исследования могут быть отнесены:

- быстрая смена технологий, которая вынуждает высшие учебные заведения обновлять материально-техническую базу, технологическое оборудование, программное обеспечение и т. д., что требует существенных дополнительных ресурсов;
- массовые открытые онлайн-курсы и соответствующие интегрированные платформы. В то время как одни вузы оптимизируют свою ресурсную базу за счет использования онлайн-курсов, ресурсная база других перераспределяется в пользу площадок, предоставляющих возможность получить аналогичные компетенции в дистанционном формате.

Выделенные по результатам исследования технологические факторы ухудшения ресурсной базы вузов, вероятно, не составляют исчерпывающий перечень. Есть основания предполагать, что технологические факторы имеют выраженную отраслевую специфику, а значит, дополнительно могут быть зафиксированы в определенной, более узкой группе университетов.

Подводя промежуточный итог, можно утверждать, что ключевую роль в ухудшении компонентов ресурсной базы российских государственных вузов сыграли три группы факторов: внутриорганизационные, контекстные и технологические. Проведенное исследование дает основание предполагать, что некоторые из выявленных факторов отрицательной динамики ресурсной базы вузов носят универсальный характер (конечно, с определенной спецификой). Эта гипотеза нуждается в проверке в ходе последующих, в том числе сравнительных, исследований.

Заключение Наличие в системе высшего образования страны группы университетов, характеризующихся объективно ухудшающейся ресурсной базой, ставит большой вопрос о возможностях обеспечения сбалансированного распределения ресурсов внутри системы и роли государства в этом процессе. Конечно, напрямую государство может оказывать влияние только на финансовые составляющие ресурсной базы российских вузов, например обеспечивать стабильное базовое финансирование в совокупности с вариативными фондами развития и конкурентными финансовыми механизмами. Однако за счет использования финансирования как инструмента управления государство может влиять и на внутриорганизационные характеристики вузов, например поддерживая повышение квалификации управленческих кадров, а также определенные организационные изменения в вузах. Распределение в системе высшего образования других ресурсов, в первую очередь интеллектуальных, носит более свободный характер и вряд ли может стать предметом прямого государственного регулирования. Тем не менее и в данном случае государство располагает механизмами, потенциально выравнивающими рас-

пределение ресурсов в системе высшего образования, к числу которых относится, например, определение контрольных цифр приема.

С другой стороны, ухудшение ресурсной базы отдельных вузов можно расценивать как закономерный процесс: вузы, неспособные обеспечить устойчивый спрос на свои услуги, теряют различные ресурсы. Однако в условиях, когда высшее образование становится универсальным, предоставить этим закономерным процессам свободно протекать в вузовской системе было бы неправильно, поскольку, как показало исследование, наибольшее ухудшение ресурсной базы испытывает сегмент массового высшего образования, средняя часть системы образования (*middle layer*). Необходимо разрабатывать и внедрять механизмы диагностики ресурсной базы вузов, постоянного анализа динамики ее компонентов для своевременной «профилактики» в системе высшего образования (взамен существующей «хирургии», или оптимизации) [Lisyutkin, Froumin, 2015].

Исследование ухудшения ресурсной базы высших учебных заведений, причин и факторов, запускающих или поддерживающих этот процесс, а также его последствий, будет продолжено, в частности с включением в анализ характеристик горизонтальной и вертикальной дифференциации в высшем образовании. Есть основания предполагать, что в вузах разных типов и профилей рассматриваемый процесс имеет свои особенности. Кроме того, в дальнейшем будет расширена анализируемая выборка за счет негосударственных вузов. Также нуждается в проработке вопрос о связи динамики компонентов ресурсной базы вузов и характеристик их результативности.

1. Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Петрущенко В. В. (2015) Модели обобщенного анализа данных и анализа стохастической границы в задаче оценки эффективности деятельности университетов // Проблемы управления. № 5. С. 2–19.
2. Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. (2013) Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–69.
3. Лешуков О. В., Лисюткин М. А. (2015) Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. № 6. С. 29–40.
4. Лисюткин М. А., Фрумин И. Д. (2014) Как деградируют университеты? К постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. № 4–5 (92–93). С. 12–21.
5. Салми Дж., Фрумин И. Д. (2013) Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 25–68.
6. Салми Дж. (2010) Сценарии устойчивого финансирования высшего образования // Вестник международных организаций. № 1 (27). С. 79–95.
7. Титова Н. Л. (ред.) (2008) Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы. М.: МАКС Пресс.

Литература

8. Abankina I. V., Aleskerov F. T., Belousova V. et al. (2016) From Equality to Diversity: Classifying Russian Universities in a Performance Oriented System // *Technological Forecasting and Social Change*. No 103. P. 228–239.
9. Cameron K., Kim M., Whetten D. (1987) Organizational Effects of Decline and Turbulence // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 32. No 2. P. 222–240.
10. Estermann T. (2016) Latest Trends in University Funding. Porto: European University Association.
11. Froumin I., Kuzminov Y. I., Semyonov D. (2014) Institutional Diversity in Russian Higher Education: Revolutions and Evolution // *European Journal of Higher Education*. Vol. 4. No 3. P. 209–234.
12. Froumin I., Lisyutkin M. (2015) Excellence-Driven Policies and Initiatives in the Context of Bologna Process: Rationale, Design, Implementation and Outcomes / *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. London: Springer International Publishing AG. P. 257–275.
13. Johnes Jill, Yu Li (2008) Measuring the Research Performance of Chinese Higher Education Institutions Using Data Envelopment Analysis // *China Economic Review*. Vol. 19. No 4. P. 679–696.
14. Lisyutkin M., Froumin I. (2015) How Do Universities Degrade? Toward a Formulation of the Problem // *Russian Education and Society*. No 6. P. 442–458.
15. Marginson S. (2016) The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems // *Higher Education*. Vol. 72. Iss. 4. P. 413–434.
16. Weitzel W., Jonsson E. (1989) Decline in Organizations: A Literature Integration and Extension // *Administrative Science Quarterly*. Vol. 34. No 1. P. 91–109.
17. Zhang L., Bao W., Sun L. (2010) Resources and Research Production in Higher Education: A Longitudinal Analysis of Chinese Universities: 2000–2010 // *Higher Education*. Vol. 57. Iss. 7. P. 869–891.

On Possible Reasons for University Resource Base Decline

Mikhail Lisutkin

Author

Research Fellow at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mlisutkin@hse.ru

A number of national higher education systems have been facing consistent resource decline lately, which cannot but affect the resource base of particular universities. Importantly, while some universities suffer from resource decline, others demonstrate an improvement in or expansion of their resources. This is where a question, both theoretically and practically essential, is raised about the reasons for the dynamics of a university's resource base and its specific components. The article explores the Russian higher education system as well as particular Russian public universities in terms of resource base dynamics. Financial, intellectual and infrastructural resources are analyzed as components of the university's resource base. As a result, a group of universities characterized by the declining resource base has been identified and described in detail. Interviews with the representatives of those universities as well as a review of relevant foreign studies have provided the basis for the identification of the possible reasons for the resource base decline of particular universities, which include organizational, contextual and technological factors.

Abstract

university resource base, financial resources of the university, intellectual resources of the university, dynamics of university development, decline of the resource base.

Keywords

- Abankina I. V., Aleskerov F. T., Belousova V. et al. (2016) From Equality to Diversity: Classifying Russian Universities in a Performance Oriented System. *Technological Forecasting and Social Change*, no 103, pp. 228–239.
- Aleskerov F. T., Belousova V. Yu., Petrushchenko V. V. (2015) Modeli obolochchnogo analiza dannykh i analiza stokhasticheskoy granitsy v zadache otsenki effektivnosti deyatelnosti universitetov [Measuring Higher Education Institutions' Efficiency: Data Envelopment Analysis and Stochastic Frontier Approach]. *Control Sciences*, no 5, pp. 2–19.
- Cameron K., Kim M., Whetten D. (1987) Organizational Effects of Decline and Turbulence. *Administrative Science Quarterly*, vol. 32, no 2, pp. 222–240.
- Estermann T. (2016) *Latest Trends in University Funding*. Porto: European University Association.
- Froumin I., Kuzminov Y. I., Semyonov D. (2014) Institutional Diversity in Russian Higher Education: Revolutions and Evolution. *European Journal of Higher Education*, vol. 4, no 3, pp. 209–234.
- Froumin I., Lisutkin M. (2015) Excellence-Driven Policies and Initiatives in the Context of Bologna Process: Rationale, Design, Implementation and Outcomes. *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. London: Springer International Publishing AG, pp. 257–275.
- Johnes Jill, Yu Li (2008) Measuring the Research Performance of Chinese Higher Education Institutions Using Data Envelopment Analysis. *China Economic Review*, vol. 19, no 4, pp. 679–696.
- Kuzminov Y., Semyonov D., Froumin I. (2013) Struktura vuzovskoy seti: ot sovet'skogo k rossiyskomu "master-planu" [University Network Structure: From the Soviet to the Russian "Master Plan"]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–69.

References

- Leshukov O. V., Lisyutkin M. A. (2015) Upravlenie regionalnymi sistemami vysshego obrazovaniya v Rossii: vozmozhnye podkhody [Governance of the Regional Higher Education Systems in Russia: Possible Approaches]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 6, pp. 29–40.
- Lisyutkin M., Froumin I. (2015) How Do Universities Degrade? Toward a Formulation of the Problem. *Russian Education and Society*, no 6, pp. 442–458.
- Lisyutkin M., Froumin I. (2014) Kak degradiruyut universitety? K postanovke problema [How Universities Degrade? Towards the Problem Statement]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 4–5 (92–93), pp. 12–21.
- Marginson S. (2016) The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems. *Higher Education*, vol. 72, iss. 4, pp. 413–434.
- Salmi J. (2010) Stsenarii ustoychivogo finansirovaniya vysshego obrazovaniya [Scenarios for Financial Stability of Tertiary Education]. *International Organisations Research Journal*, no 1, pp. 79–95.
- 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.
- Titova N. (ed.) (2008) *Strategii razvitiya rossiyskikh vuzov: otvety na novye vyzovy* [Development Strategies of Russian Colleges: Answers to the New Challenges]. Moscow: MAKS press.
- Weitzel W., Jonsson E. (1989) Decline in Organizations: A Literature Integration and Extension. *Administrative Science Quarterly*, vol. 34, no 1, pp. 91–109.
- Zhang L., Bao W., Sun L. (2010) Resources and Research Production in Higher Education: A Longitudinal Analysis of Chinese Universities: 2000–2010. *Higher Education*, vol. 57, iss. 7, pp. 869–891.

Предисловие к тематической подборке статей по материалам Международного симпозиума «Л. С. Выготский и современное детство»

Прошедший 2016 год был годом 120-летия Льва Семеновича Выготского. Этот юбилей широко отмечался в научных кругах, связанных с его деятельностью, а спектр его интересов и областей гуманитарного знания, в которых заметен вклад Выготского, удивительно широк. Общая психология, коррекционная педагогика, проблематика образования, психология искусства, проблемы сознания, психология развития — трудно назвать область гуманитарного знания, которая так или иначе не испытала бы влияния идей и инсайтов ученого.

В Москве в ноябре прошлого года прошло большое событие — Международный конгресс к 120-летию Л. С. Выготского. Это серия параллельных научных событий, которые проводились на разных научных площадках: НИУ ВШЭ, МГУ, РГГУ, МГППУ... Пожалуй, это научное действо можно назвать уникальным: большое число российских и иностранных исследователей в разных научных институтах города обсуждали наследие Мастера, который ушел из жизни более 80 лет назад. Особенно важно подчеркнуть, что фокус научного дискурса в рамках прошедших обсуждений был не столько мемориальным (хотя, конечно, было много и мемориальных событий), сколько содержательно развивающим. Новая реальность заставляет научно-практически переосмысливать наследие Выготского, что, как нам представляется, только и может сохранить для новых поколений исследователей его живую мысль и звенящий нерв его идей.

Реалии современности заставляют на многое смотреть новыми глазами. Немало теоретических схем прошлого сегодня уходит в область историко-научных изысканий. Применительно к идеям Выготского единственный способ сохранить их для актуальной науки — постараться соединить уважение к наследию с современными темами и актуальными исследованиями. Основ-

ной вопрос, на который отвечали ученые в рамках прошедшего конгресса, — в какой мере идеи культурно-исторической теории могут стать средством живых интерпретаций новых эмпирических данных? Нам представляется, что идеи Выготского требуют не охранительного повторения, а содержательной ревизии в применении к результатам новых исследований.

Вниманию читателей журнала мы представляем подборку статей, отражающих проблематику исследований, обсуждавшихся в рамках Международного симпозиума «Л. С. Выготский и современное детство», который прошел 15–16 ноября 2016 г. в Институте образования НИУ ВШЭ и МГППУ (этот симпозиум был частью конгресса). Эти работы дают представление о том, насколько широки возможности развития идей Выготского на материале современности.

В подборку входят шесть статей. Все они в большей или меньшей степени проводят в жизнь основную идею Выготского о том, что среда есть источник развития, а не его условие. Это яркое и, не будем скрывать, отчасти провокативное утверждение требует нового осмысления, особенно в ситуации интенсивного развития нейронауки. Суть его связана именно с конструктом «развитие» в его противопоставлении «созреванию» или «росту». Наиболее подробно и скрупулезно эта тема раскрыта в первой из статей — «Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского». Вопреки названию, это не только «реконструкция взглядов», это фактически программа развития позитивной психологии с опорой на неклассическую культурно-историческую психологию.

Четыре статьи прямо объединены темой пространства. При всем разнообразии поднимаемой в этих работах проблематики и фокусов анализа условно их можно объединить понятием «пространство развития», которое восходит к идеям Выготского о социальной ситуации развития. Основное, на что следует обратить внимание, — радикальное расширение этого понятия: исходно это было определение возраста, и оно предполагало уникальные для данного возраста отношения ребенка и окружающей его действительности, а в работах самого последнего времени, в частности представленных в данной тематической подборке, пространство развития — это огромное множество связей, конституирующих развитие. Три статьи посвящены пространству, которое оказывается доступным школьникам, — городу в целом и детским площадкам. Пространство рассматривается не только и не столько в его физических характеристиках, а как условие развития, место, открывающее возможности игры, взаимодействия с незнакомцами, как «ареал обитания», который создает опции действия — игрового, коммуникативного, но обязательно развивающего.

Один из главных вопросов симпозиума — в какой мере современное детство можно описать в конструктах, предложенных бо-

лее 80 лет назад. В связи с этим интересна статья «Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е», в которой представлена репликация классического клинического исследования 1960-х, посвященного младшим подросткам. В ней выявлены универсалии этого возраста и то, что сегодня происходит иначе.

Новой и тревожащей педагогов и психологов темой становится появление и оформление виртуального пространства, в котором «живут» современные школьники. Новизна этого мира, более знакомого детям, чем их родителям, рождает свою мифологию, подчас пугающую (Что же там происходит?) или обнадеживающую (Виртуальный мир доступен всем, поэтому здесь будет преодолено неравенство, характерное для реальных взаимодействий). Мы представляем статью «Что в профиле тебе моем?», в которой в качестве пространства развития предстает пространство индивидуальных профилей школьников в социальной сети «ВКонтакте». Соединение характеристик этих профилей позволило увидеть их в новом ракурсе — как пространство интересов, обнаруженных в виртуальных взаимодействиях подростков. Эта статья, мы надеемся, будет способствовать пониманию новых измерений социальной ситуации развития.

Более 80 лет прошло с тех пор, как Л. С. Выготский завершил свою земную жизнь, но его мысли, его взгляд на развитие продолжают быть актуальными и интересными. Тем более интересными, что появляются исследования и новые факты, для понимания которых взгляды ученого задают еще одно необходимое интерпретационное измерение.

*Доктор психологических наук,
профессор К. Н. Поливанова*

Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского

Д. А. Леонтьев, А. А. Лебедева, В. Ю. Костенко

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2017 г.

Леонтьев Дмитрий Алексеевич

доктор психологических наук, профессор, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», профессор кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. E-mail: dmleont@gmail.com

Лебедева Анна Александровна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Костенко Василий Юрьевич

научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: vasily.kostenko@gmail.com

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Обобщаются взгляды Л. С. Выготского на личность и личностное развитие. Проведенное теоретико-методологическое исследо-

вание позволило реконструировать неклассический подход Выготского к анализу личности. Центральной смысловой единицей его культурно-исторической теории выступает идея овладения человеком собственной психикой, через которую трактуется в том числе и личностное развитие. Процессы самосознания и рефлексии представляют собой результаты овладения человеком своей собственной природой, а личность являет собой «высший синтез» психических функций, имеющих культурно-историческую основу. Инвалидность в системе взглядов Выготского представляет собой одно из специфических условий («затрудненных условий»), при которых личностное развитие подчиняется законам нормального и осуществляется за счет механизмов компенсации и конструирования «обходных путей». Авторы приходят к выводу, что подход Выготского к анализу личности представляет собой неклассический вариант позитивного подхода в психологии.

Ключевые слова: Л. С. Выготский, культурно-историческая теория, личностное развитие, самосознание, позитивная психология личности.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-98-112

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 14-36-01035 «Роль внутреннего диалога и саморефлексии в личностной саморегуляции, самоотношении и саморазвитии».

Лев Выготский — одна из ключевых фигур психологии XX столетия, признанный основатель культурно-исторической парадигмы психологической науки. За пределами России он изве-

стен в основном своими трудами по детской психологии. Однако уже в контексте исследования детского развития Л. С. Выготский подчеркивал, что «только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [Выготский, 1983а. С. 44]. В последние годы своей очень короткой жизни он уделял все больше внимания вопросам личности и личностного развития, однако не добрался до разработки всеобъемлющей теории. Его отдельные размышления о личности публиковались в основном посмертно. Неудивительно, что вклад Выготского в эту область науки недооценен.

Целью данной работы является реконструкция проекта теории личности Л. С. Выготского. Не успев сложиться в полноценную теорию личности, его идеи тем не менее сохраняют большое эвристическое значение для психологии личности и в наши дни.

Мы сфокусируемся на нескольких аспектах наследия Выготского: 1) общее понятие личности с точки зрения неклассического подхода; 2) идея овладения собственной психикой как центральный объяснительный конструкт в ее связи с современным пониманием субъектности личности; 3) роль процессов самосознания и рефлексии в развитии личности; 4) пути развития личности в затрудненных условиях. Все указанные аспекты наследия Л. С. Выготского обосновывают актуальность его идей в рамках позитивной повестки психологии XXI в.

Отправной точкой теории Выготского была идея социальной обусловленности человеческого сознания, другими словами, принципиальных различий между психологическим функционированием животных и человека. В то время как животное существует в мире природы и все его функции, включая психологические, подчиняются только естественным законам, у человека процесс натуральной эволюции дополняется процессом развития в ходе социального взаимодействия, которым управляют социальные законы. Эта идея не была нова для современников Выготского, хотя и не получила тогда широкого распространения. Ее истоками были французская социологическая школа, особенно работы Пьера Жане, с одной стороны, и философские труды Маркса и Энгельса — с другой. Вдохновившись марксизмом как методологической основой новой посткризисной психологии, Л. С. Выготский разделял идею Маркса о том, что человеческая сущность зарождается в социальных отношениях, «перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры» [Выготский, 1984а. С. 224].

1. Личность как высшая психическая функция

Понятие высших психических функций, введенное Выготским, отразило идею социальной природы психики в наиболее артикулированной форме. Помимо естественных психических функций (ощущения, памяти, внимания и т. д.), аналогичных существующим у животных, Выготский выделяет специфически человеческие (вторичные) психические функции — восприятие, произвольное внимание, опосредованная память и т. д. Они развиваются посредством овладения специфически человеческими инструментальными способами организации собственных психических процессов. А. Р. Лурия [1969] охарактеризовал высшие психические функции как: 1) социальные по своему происхождению, 2) опосредованные по своей структуре и 3) произвольные по функционированию.

Общий генетический закон развития высших психических функций был сформулирован Л. С. Выготским следующим образом: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом; сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [Выготский, 1984а. С. 223]. Эта цитата выражает суть процесса, называемого интериоризацией, — появления индивидуальной психической функции посредством интернализации исходной функции (т. е. ее переноса в план сознания), перехода от внешнего контроля над этой функцией к внутреннему. Выготский писал: «Для нас сказать о процессе внешний значит сказать социальный. Всякая высшая психологическая функция была внешней — значит, она была социальной; раньше чем стать функцией, она была социальным отношением двух людей. Средства воздействия на себя — первоначально средство воздействия на других и других на личность» [Выготский, 1986. С. 53].

По словам Выготского, изначально ребенок не является субъектом развития, однако он становится им через усвоение социальных «знаковых средств». Если мы рассматриваем взаимодействие матери и ребенка, то на первом этапе развития мать воздействует на ребенка, на втором этапе ребенок сообщает свои желания и воздействует ими на мать, на третьем этапе ребенок использует ту же стратегию в отношении самого себя внешне наблюдаемым способом, а на четвертом этапе, когда бывший ребенок — уже взрослый, он воздействует на себя внутренним образом, ненаблюдаемым извне.

Принцип интериоризации, введенный Выготским, предполагает, что психические функции развиваются из внешних процессов, которые изначально были распределены между людьми. Произвольное внимание произрастает из указания на что-то, память — из передачи сообщения, воля — из подчинения приказам другого человека и т. д. Однажды интериоризированная, высшая психическая функция становится объектом волевого кон-

троля. А. Г. Асмолов [2002] подчеркивал, что процесс интериоризации предполагает не просто перенос функции извне вовнутрь, но формирование внутренней структуры сознания. Таким образом, слово «интериоризация» следует рассматривать как метафору, отражающую результат, а не процесс развития высших психических функций.

У Л. С. Выготского сравнительно непротиворечиво сочетается, с одной стороны, признание развития процессом принципиально внутренним, с другой — рассмотрение в качестве одного из ведущих механизмов этого процесса социальной ситуации. Социальная ситуация развития, по Л. С. Выготскому, — это специфическая для каждого возраста система отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью, которая «определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие» [Выготский, 1984b. С. 259]. Развитие личности Л. С. Выготский не отделяет от общего психического развития, а последнее является, по сути, процессом психосоциальным, во многом обусловленным внешней, социальной ситуацией, в духе идеи о том, что «психическая природа человека — это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры» [Там же. С. 224].

Опосредованность по структуре — вторая отличительная черта высших психических функций. Идея Л. С. Выготского о произвольной природе специфически человеческих форм психической деятельности опирается на представление об особой структуре этих процессов. Будучи производными от социальной деятельности, высшие психические процессы сохраняют основные особенности целенаправленной человеческой деятельности, прежде всего ее инструментально опосредованный характер.

Это помогает объяснить механизм произвольной регуляции высших психических функций. Принцип опосредования гласит, что структура человеческой деятельности опосредуется инструментами, будь то материальные или психические средства, которые разрывают связь между стимулом и реакцией и делают возможным управление собственным поведением и психическими процессами.

Использование орудий в ходе взаимодействия с природой задолго до Выготского считалось существенным характерным для человека признаком. Однако, по словам Выготского, человек также активно взаимодействует и *со своей внутренней* природой. Высшие психические функции сохраняют основные черты человеческой деятельности, будучи опосредованными специальными «психологическими орудиями». Более того, именно опосредованная структура высших психических функций делает их про-

2. Овладение собственным поведением через механизмы опосредования

извольными, самоконтролируемыми и самоорганизующимися. Наиболее ярко эта закономерность проявляется применительно к волевым процессам. «Волевое действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов» [Выготский, 1984а. С. 50]. Самой универсальной из таких символических систем, созданных человеческой культурой (хотя и не единственной), является язык. Таким образом, неудивительно, что различные аспекты функционирования языка и других знаково-символических процессов (генезис и формы речи, внутренняя речь и мышление, развитие понятий, значение и смысл и т. д.) стали главным исследовательским интересом Л. С. Выготского в конце 1920-х годов, сразу после того, как идея высших психических функций превратилась в исследовательскую программу.

Когда человек предпринимает усилие, традиционно описываемое как волевое, или, в более современных терминах, когда человек чувствует себя самодетерминированным, автономным и аутентичным, он ни в коем случае не является самодостаточным существом. Самопреобразование предполагает наличие внешней опоры, точно так же, как трансформации внешней реальности. Вспомним знаменитое высказывание Архимеда: «Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю», — лучшее выражение идеи о том, что именно опосредствование приводит к самодетерминации и самоконтролю. «Непосредственно невозможно применить к себе. Опосредствованно — можно» [Выготский, 1986. С. 56]. Любое усилие должно быть опосредованным усилием, для того чтобы быть эффективным. Механизм опосредования позволяет умножать человеческие (психические) усилия, подобно тому, как это происходит в механике.

Для Выготского ключевой характеристикой личности служит овладение собственными психическими процессами, или саморегуляция. Хотя Выготский никогда не пытался дать строгое определение личности или вести систематический анализ этой проблемы, он указывал, что понятие личности «охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» [Выготский, 1983а. С. 315]. «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением» [Выготский, 1984. С. 225]. В этих высказываниях, так же как и во многих других, можно увидеть, что Л. С. Выготский рассматривает личность аналогично высшим психическим функциям, объясняя оба понятия с точки зрения одной и той же схемы генетического развития. «Овладение» в отношении личности, в сущности, означает для него то же, что произвольный контроль над собственными психическими процессами. Из этого следует, что Л. С. Выготский рассматривает личность в качестве интегральной «высшей психической функции».

Идея Л. С. Выготского об овладении собственным поведением как отличительной особенностью личности не была оригинальна. Однако для него она не была исключительно теоретическим рассуждением: Выготский подвел под нее прочную экспериментальную базу. Психологические механизмы овладения собственным поведением стали центром 12-й главы его «Истории развития высших психических функций» [Выготский, 1983а. С. 83]. Выготский начал с традиционного понимания выбора, считая его ключом к овладению своим поведением. Он рассматривает ситуацию буриданова осла — выбор между несколькими равно привлекательными альтернативами. Согласно средневековой притче, осел погиб от голода, будучи не в состоянии сделать выбор между двумя равными охапками сена, лежащими на одинаковом расстоянии от него. Выготский утверждал, что человек способен решить эту проблему, бросив жребий или положившись на случай. В его экспериментах дети решали похожие задачи, «выбирая» между различными мотивами. Основываясь на этих экспериментах, Выготский сформулировал ряд условий, способствующих переходу от спонтанного к произвольному, осознанному выбору. Во всех этих случаях ребенок овладевает своим поведением путем создания дополнительных опосредующих стимулов. Сам Выготский расценивал эти эксперименты как доказательство возможности экспериментально-психологического решения чисто философских проблем, эмпирического прослеживания свободы воли человека в ее генезисе.

Одним из наиболее значимых примеров опосредования поведения является самосознание, рефлексия. Выготский рассматривал этот важный вопрос в заключительной лекции по педологии подростка [Выготский, 1984а. С. 220–242], ссылаясь на публикации своего современника, немецкого педагога-психолога Адольфа Буземана, которые в наши дни мало кому известны [Busemann, 1925; 1926]. Именно в них Выготский нашел несколько очень вдохновляющих идей: «То же, что принято обычно называть личностью, является ни чем иным, как самосознанием человека <...> новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство» [Выготский, 1984а. С. 227].

Выготский считал заслугой Буземана преодоление «теории двух факторов» (среды и наследственности) В. Штерна через введение нового фактора — личности подростка. Он акцентирует внимание на дифференциации действующей личности и личности рефлексирующей: «Если мы взглянем на значение рефлексии для психической жизни в целом, то ясно увидим глубокое различие между нерефлексирующей, наивной, с одной сторо-

3. Рефлексия и внутренний диалог

ны, и рефлексивной структурой личности — с другой» [Выготский, 1984а. С. 238].

Общий закон генетического развития, закон интериоризации, предполагает, что и рефлексивное самосознание подчиняется ему в своем становлении. Здесь Выготский также обращается к Буземану, который описал шесть направлений развития рефлексии, начиная с внешнего воздействия на части собственного тела, наблюдаемого даже у низших животных [Там же. С. 228]. Однако более важную роль в развитии самосознания, безусловно, играют социальные отношения, человеческое общение, поэтому Л. С. Выготский, следуя Буземану, определил самосознание как социальное сознание, перенесенное внутрь [Там же. С. 239]. Используя речь как систему знаков, которая позволяет овладевать психосоциальной реальностью, рефлексия создает новую основу для более сложных форм высших психических процессов, обладающих большей степенью свободы по сравнению с низшими.

В этой точке культурно-историческая теория Л. С. Выготского сходит с подходом М. Бахтина. В центре внимания Бахтина была диалогическая природа сознания, которую в современных исследованиях иногда называют аутокоммуникацией. Она создает онтологический базис для самосознания — для его когнитивной составляющей. Термин «аутокоммуникация» объединяет различные формы внутреннего диалога. Внутренний диалог предполагает наличие двух или более смысловых центров или интенций. В ходе внутренней диалоговой активности человек может занимать разные позиции (например, интервьюер и интервьюируемый, прошлое «Я» и будущее «Я», судья и ответчик и др.). В то время как Бахтин [2002] продемонстрировал многоголосие человеческого сознания, обсуждая гетерархическую (демократическую или анархическую) полифонию «внутренних ораторов», возможен также иерархический, «вертикальный» взгляд на проблему самоотношения [Леонтьев, 2009; Леонтьев, Осин, 2014], который лучше согласуется с идеей Выготского об управлении собой. Современные эмпирические исследования рефлексивных процессов демонстрируют их роль в качестве межуровневых регуляторов, способных изменять структуру связей между разными уровнями регуляции [Карпов, 2004].

В культурно-исторической парадигме внутренний диалог рассматривается как развитие внешнего диалога. Так, было эмпирически показано, что существует взаимное перетекание процессов внутреннего и внешнего диалогов, особенно заметное у детей [Кучинский, 1988]. Возможности взрослого человека в построении внутреннего диалога значительно расширяются благодаря развитию мышления и общей целенаправленности диалоговой деятельности. В то же время к конструктивным фор-

мам внутреннего диалога могут добавляться его неконструктивные формы, поддерживающие и развивающие внутренний конфликт [Oleś, 2009; Астрецов, Леонтьев, 2015].

Наличие затрудненных условий, к которым можно отнести разные варианты физических, социальных, материальных или других дефицитов, представляет собой вызов личностному развитию. Оно может существенно затормозиться в силу того, что поиск и реализация обходных путей требуют повышенных энергетических и временных затрат. Личностные особенности не столько формируются благодаря гармоничному развивающему окружению, сколько раскрываются вопреки трудным жизненным обстоятельствам. Будучи связанными с культурным контекстом, одни и те же особенности личности могут становиться как признаком психического здоровья, так и формой сверхкомпенсации того или иного дефицита. Такая ситуация «не столько ставит границы возможностям развития, сколько требует вложения повышенных усилий и затраты больших ресурсов, чем в ситуации обычного, незатрудненного развития» [Леонтьев, 2014. С. 98].

Подход к норме как к типичному и к аномалии как к нетипичному утрачивает свой смысл, когда в фокусе исследования находится развитие личности. Одни и те же условия (обстоятельства), в которых развивается человек, могут переживаться одной личностью как легкие, другой — как трудные. Критерий такой оценки, с одной стороны, социально обусловлен, с другой — индивидуально конструируется.

По Выготскому, органический дефект как вариант затрудненных условий развития — это лишь предпосылка для его действительного (вторичного) проявления, социального «вывиха». Вторичные последствия органических недостатков связаны с невозможностью овладеть типичной культурной (высшей) формой поведения. Вместе с тем задержка или препятствие в развитии личности играет роль «запруды» и вызывает повышение концентрации психической энергии в точке дефицита [Выготский, 1927]. Препятствие «есть не только главное условие достижения цели, но и непереносимое условие самого возникновения и существования цели» [Выготский, 1983b. С. 158]. Иными словами, наличие препятствия порождает состояние нужды и необходимости, которые, в свою очередь, выступают энергетическим источником процессов компенсации, за счет которой и достигается дальнейшее усложнение высших психических функций, начиная с этапа новорожденности.

Если следовать логике Выготского, то личностные особенности — это результаты столкновений с препятствиями мира, причем всегда сначала на уровне социальном, а лишь затем на индивидуальном. «Закон компенсации одинаково приложим

4. Развитие личности в затрудненных условиях: обходные пути

к нормальному и осложненному развитию» [Выготский, 1983b. С. 10], которое и в том и в другом случае протекает в условиях неминуемых столкновений с ограничениями. Эти препятствия порождают альтернативные траектории развития.

Сама по себе ситуация инвалидности не может рассматриваться как однозначно детерминирующая проблемы психологического благополучия [Леонтьев, Александрова, Лебедева, 2017]. Еще А. Н. Леонтьев [2004] указывал на то, что одни и те же физические и телесные особенности могут стоять в разном отношении к личности, по-разному встраиваться в структуру жизнедеятельности. Именно личность определяет влияние физической инвалидности на субъективное благополучие и психологическое здоровье.

Этот тезис получил подтверждение в наших исследованиях студентов с инвалидностью [Лебедева, 2012]. В выборке студентов с ограниченными возможностями здоровья множество связей между переменными было утрачено, однако показатель удовлетворенности жизнью не отличался от контрольной группы, состоявшей из условно здоровых студентов. Мы объяснили сложившуюся картину взаимосвязей между параметрами личности как картину «обходных путей» по Выготскому. Под термином «обходной путь» Выготский понимает культурный способ реализации актуальных задач развития в обход последствий инвалидности. Трудное жизненное обстоятельство, согласно логике Выготского, ведет за собой «радикальную перестройку всей личности и вызывает к жизни новые психические силы, дает им новое направление» [Выготский, 1983b. С. 563]. Более того, совершенно не обязательно благоприятные условия приведут к позитивным последствиям, а неблагоприятные — к негативным. Благодаря тому, что личность способна проявить автономию по отношению к тем или иным жизненным обстоятельствам, она получает возможность не затрачивать, а парадоксальным образом черпать творческую энергию в трудных обстоятельствах, перестраивая себя и собственную жизнь.

5. Культурно-исторические корни позитивной психологии

Выготский указывает на необходимость «позитивного» взгляда на психическое развитие как в затрудненных условиях: «...новая точка зрения предписывает учитывать не только негативную характеристику ребенка, не только его минусы, но и позитивный снимок с его личности, представляющий прежде всего картину сложных обходных путей развития» [Там же. С. 173], так и в норме: «Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста» [Там же. С. 253].

Такая позиция Л. С. Выготского позволяет рассматривать его как предшественника теоретической повестки дня в психологии начала XXI в., известной как позитивная психология [Леонтьев, 2012]. В ее основе лежит представление о позитивных процессах развития как о ключе к психологическому здоровью и целостности [Seligman, 2002]. Позитивная психология, начав с исследования позитивных эмоций и черт характера (сил и добродетелей), постепенно перенесла фокус внимания на более глубокие и сложные процессы саморегуляции и психологической устойчивости (см., например, [Sheldon, Kashdan, Steger, 2011]) — именно для этого направления исследований очень актуален акцент на процессах управления собой, характерный для Выготского. Действительно, современные взгляды на саморегуляцию обнаруживают много общего с культурно-историческим подходом. Так, например, американские последователи теории Л. С. Выготского рассматривают саморегуляцию в терминах высших психических функций [Kinnucan, Kuebli, 2013]. В соответствии с культурно-историческим подходом саморегулируемая активность возникает вначале как интерпсихологический процесс и постепенно преобразуется в свернутую интрапсихическую регуляцию. На всех этапах этого процесса знаковые механизмы оказываются главным орудием, медиатором регуляции.

Специфику своей неклассической позитивной психологии как психологии возрастающего овладения собой, собственными произвольными процессами, собственной психикой Л. С. Выготский очень точно сформулировал сам, назвав ее *вершинной психологией*: «Наше слово в психологии: от поверхностной психологии — в сознании явление не равно бытию. Но мы себя противопоставляем и глубинной психологии. Наша психология — вершинная психология (определяет не „глубины“, а „вершины“ личности)» [Выготский, 1982. С. 166]. Виктор Франкл в 1938 г. независимо от Выготского (цитированный фрагмент был написан в 1933 г., а опубликован лишь в 1968-м) выразил свои взгляды схожим образом: «Экзистенциальный анализ — это нечто противоположное так называемой <...> глубинной психологии. Глубинная психология забывает, что ее противоположность — это не поверхностная, а вершинная психология <...> „Лишь вершина человека — это человек“ (Парацельс)» [Frankl, 1987. Р. 86]. Франкл отождествлял вершинную психологию с экзистенциальным анализом, а Выготский — с культурно-исторической психологией высших психических функций и произвольной активности. Оба рассматривали человека как многоуровневую систему, где нижние уровни полностью обусловлены неконтролируемыми физиологическими и психологическими механизмами, а высшие уровни человеческой личности отвечают за овладение собственным поведением.

Способность личности управлять собственным развитием и благополучием и вкладывать себя в эти процессы должна рас-

сма­тривать­ся как цен­траль­ная про­бле­ма совре­мен­ной позитив­ной пси­холо­гии. Куль­турно-ис­то­ри­че­ский под­ход Вы­гот­ско­го по­зво­ля­ет ус­та­но­вить те­о­ре­ти­че­ски не­про­ти­во­речивые от­но­ше­ния ме­жду иде­ями 80-лет­ней дав­но­сти и взгля­да­ми на пси­холо­гию лич­но­сти в на­ши дни. Новы­е вы­зо­вы раз­ви­тия по­зво­ля­ют осмы­слить на­сле­дие Л. С. Вы­гот­ско­го в совре­мен­ном кон­тек­сте и спо­соб­ство­вать ин­те­гра­ции раз­но­об­раз­ных те­о­рий в об­щее кон­цеп­туаль­ное по­ле.

Литература

1. Асмолов А. Г. (2002) По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл.
2. Астрцов Д. А., Леонтьев Д. А. (2015) Психодиагностические возможности «Шкалы внутренней диалоговой активности» П. Олеса // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. № 4. С. 66–82.
3. Бахтин М. М. (2002) Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6. М.: Русские словари; Языки славянской культуры. С. 5–300.
4. Выготский Л. С. (1927) Дефект и сверхкомпенсация // Я. Р. Гайлис, Л. В. Занков, С. С. Тизанов (ред.) Умственная отсталость, слепота и глухонмота. М.: Долой неграмотность. С. 51–76.
5. Выготский Л. С. (1982) Проблема сознания // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика. С. 156–167.
6. Выготский Л. С. (1983а) История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика. С. 5–328.
7. Выготский Л. С. (1983б) Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика.
8. Выготский Л. С. (1984а) Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика. С. 5–242.
9. Выготский Л. С. (1984б) Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика. С. 244–269.
10. Выготский Л. С. (1986) Конкретная психология человека // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. № 1. С. 51–64.
11. Карпов А. В. (2004) Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН.
12. Кучинский Г. М. (1988) Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское.
13. Лебедева А. А. (2012) Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова.
14. Леонтьев А. Н. (2004) Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия.
15. Леонтьев Д. А. (2009) Рефлексия как предпосылка самодетерминации // А. Л. Журавлев (ред.) Психология человека в современном мире. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. М.: Институт психологии РАН. С. 40–49.
16. Леонтьев Д. А. (2012) Позитивная психология — повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 9. № 4. С. 36–58.
17. Леонтьев Д. А. (2014) Развитие личности в норме и в затрудненных условиях // Культурно-историческая психология. Т. 10. № 3. С. 97–106.

18. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. (2017) Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл.
19. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. (2014) Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 11. № 4. С. 110–135.
20. Лурия А. Р. (1969) Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Московского ун-та.
21. Busemann A. (1925) Kollektive Selbsterziehung in Kindheit und Jugend // Zeitschrift für pädagogische Psychologie. No 5. S. 102–123.
22. Busemann A. (1926) Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza: J. Beltz.
23. Kinnucan C. J., Kuebli J. E. (2013) Understanding Explanatory Talk through Vygotsky's Theory of Self-Regulation // B. W. Sokol, F. Grouzet, U. Muller (eds) Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct. New York, NY: Cambridge University Press. P. 231–252.
24. Frankl V. E. (1987) Logotherapie und Existenzanalyse. München: Piper.
25. Leontiev D. A. (2002) Activity Theory Approach: Vygotsky in the Present // D. Robbins, A. Stetsenko (eds) Voices within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future. New York: Nova Science. P. 45–61.
26. Oleś P. K. (2009) Czy głosy umysłu da się mierzyć? Skala Wewnętrznej Aktywności Dialogowej (SWAD) // Przegląd Psychologiczny. Vol. 52. No 1. P. 37–51.
27. Seligman M. E.P. (2002) Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. N.Y.: Free Press.
28. Sheldon K., Kashdan T., Steger M. (eds) (2011) Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward. Oxford: Oxford University Press.

Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky’s Guidelines

Authors

Dmitry Leontiev

Ph D., Dr. Sc., Professor, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dmleont@gmail.com

Anna Lebedeva

Ph D., Senior Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics. E-mail: anna.alex.lebedeva@gmail.com

Vasily Kostenko

Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics. E-mail: vasily.kostenko@gmail.com

Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract

The paper presents a theoretical reconstruction of Lev Vygotsky’s project on theory of personality development and highlights Vygotsky’s relevance and heuristic value for the personality psychology of our days, especially positive psychology. The authors focus on several aspects of Vygotsky’s heritage. 1. The general concept of personality within a non-classical framework. 2. The idea of self-mastery as the central explanatory concept and its relation to the modern concept of agency. 3. The role of self-reflective awareness in personality development. 4. Personality development pathways in challenging conditions. In Vygotsky’s works personality was implicitly constructed as the most integral higher mental function, while self-mastery or self-regulation was its central feature. Vygotsky’s principle of mediation states that the structure of human activity is mediated by physical or mental tools that break the S—R links and make it possible to master one’s own behavior and mental processes. By utilizing speech as a system of signs that enables the process of mastering the psychosocial reality, self-reflection makes a new basis for more complicated forms of higher mental processes that possesses more degrees of freedom as compared with the lower ones. The law of compensation is discussed in the context of aggravated conditions of personality development, where personality answers to social boundaries, and thus achieves alternative trajectories of development. The sociocultural paradigm is thus consistent with modern thought on positive and personality psychology.

Keywords

sociocultural psychology, higher mental functions, self-regulation, personality development, self-mastery, compensation, aggravated development, positive psychology

References

- Asmolov A. (2002) *Po tu storonu soznaniya: Metodologicheskie problemy neklasicheskoy psikhologii* [The Other Side of Conscience: Methodological Problems of Non-Classical Psychology]. Moscow: Smysl.
- Astretsov D., Leontiev D. (2016) Psychodiagnostic Properties of the Piotr Oleś “Internal Dialogical Activity Scale”. *Russian Education & Society*, vol. 58, iss. 5–6, pp. 335–354.
- Bakhtin M. (1984) *Problems of Dostoevsky’s Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Busemann A. (1925) Kollektive Selbsterziehung in Kindheit und Jugend. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, no 5, ss. 102–123.
- Busemann A. (1926) *Die Jugend im eigenen Urteil*. Langensalza: J. Beltz.
- Frankl V. (1987) *Logotherapie und Existenzanalyse*. München: Piper.
- Karpov A. (2004) *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatelnosti* [Psychology of Self-Reflective Mechanisms of Activity]. Moscow: Psychological Institute of Russian Academy of Sciences.
- Kinnucan C. J., Kuebli J. E. (2013) Understanding Explanatory Talk through Vygotsky's Theory of Self-Regulation *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (eds B. W. Sokol, F. Grouzet, U. Muller), New York, NY: Cambridge University Press, pp. 231–252.
- Lebedeva A. (2012) *Subyektivnoe blagopoluchie lits s ograniченными возможностями здоровья* [Subjective Well-Being of Persons with Disabilities] (PhD Thesis). Moscow: Moscow State University. Available at: <http://psy.msu.ru/science/autoref/lebedeva.pdf> (accessed 10 April 2017).
- Leontiev A. (1978) *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leontiev D. (2002) Activity Theory Approach: Vygotsky in the Present. *Voices within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past, Present, Future* (eds D. Robbins, A. Stetsenko), New York: Nova Science, pp. 45–61.
- Leontiev D. (2012) Pozitivnaya psikhologiya — povestka dnya novogo stoletiya [Positive Psychology: An Agenda for the New Century]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 9, no 4, pp. 36–58.
- Leontiev D. (2014) Razvitie lichnosti v normei v zatrudnennykh usloviyakh [Personality Development in Normal and Complicated Conditions]. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 10, no 3, pp. 97–106.
- Leontyev D. (2009) Refleksiya kak predposylka samodeterminatsii [Self-Reflection as a Prerequisite for Self-Determination]. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. Materialy Vserossiyskoy yubileyной nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna, 15–16 oktyabrya 2009 g.* [Human Psychology in the Modern World. Proceedings of the National Russian Anniversary Scientific Conference devoted to the 120th anniversary of Sergey Rubinstein, October 15–16 2009] (ed. A. Zhuravlev), Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, pp. 40–49.
- Leontiev D., Aleksandrova L., Lebedeva A. (2017) *Razvitie lichnosti i psichologicheskaya podderzhka uchashchihся s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo professionalnogo obrazovaniya* [Personality Development and Psychological Support of Students with Disabilities during Professional Inclusive Education]. Moscow: Smysl.
- Leontiev D., Osin E. (2014) Refleksiya “khoroshaya” i “durnaya”: ot obyasnitelnoy modeli k differentsialnoy diagnostike [“Good” And “Bad” Reflection: From An Explanatory Model To Differential Assessment]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, no 4, pp. 110–135.
- Luria A. (1969) *Vysshije korkovyye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokalnykh porazheniyakh mozga* [Human Higher Cortical Functions and Their Disturbance by Local Brain Damages]. Moscow: Moscow University Press.
- Oleś P. K. (2009) Czy głosy umysłu da się mierzyć? Skala Wewnętrznej Aktywności Dialogowej (SWAD) [Can the Voices of the Mind Be Measured? Inner Dialogical Activity Scale]. *Przegląd Psychologiczny*, vol. 52, no 1, pp. 37–51.
- Seligman M. E.P. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. N.Y.: Free Press.
- Sheldon K., Kashdan T., Steger M. (eds) (2011). *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky L. (1927) Defekt i sverhkompensatsiya [The Defect and Overcompensation]. *Umstvennaya otstalost, slepota i gluhonemota* [Mental Retarda-

- tion, Blindness and Deaf-and-Dumbness], Moscow: Doloy negramotnost, pp. 51–76.
- Vygotsky L. (1982) Problema soznaniya [The Problem of Consciousness]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 1, Moscow: Pedagogika, pp. 156–167.
- Vygotsky L. (1983a) Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of Development of Higher Mental Functions]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 3, Moscow: Pedagogika, pp. 5–328.
- Vygotsky L. (1983b) Osnovy defektologii [The Fundamentals of Defectology]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 5, Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky L. S. (1984a) Pedologiya podrostka [Adolescent Pedology]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 4, Moscow: Pedagogika, pp. 5–242.
- Vygotsky L. (1984b) Problema vozrasta [The Problem of Age]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 4, Moscow: Pedagogika, pp. 244–269.
- Vygotsky L. (1986) Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete Human Psychology]. *Moscow University Psychology Bulletin*, no 1, pp. 51–64.

Жизнь вне класса: повседневная мобильность школьников

Е. В. Сивак, К. П. Глазков

Сивак Елизавета Викторовна

научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: esivak@hse.ru

Глазков Константин Павлович

аспирант департамента социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», магистр градостроительства, преподаватель факультета социальных наук НИУ ВШЭ. E-mail: glazkov.konst@gmail.com

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В ряде исследований отмечается важный образовательный потенциал города и фиксируется влияние характеристик района на образовательную идентичность детей и доступ к образовательным ресурсам. При этом остаются малоизученными условия и границы доступности города для ребенка, его актуальный «ареал обитания»: как далеко от дома гуляют дети и как расстояния меняются с возрастом ребенка, как часто дети посещают одни и те же места и как этот «ареал» зависит от характеристик ребенка. На материалах опроса московских школьников 5–10-х классов рассматриваются базовые характеристики городской мобильности, в том числе повседневной: часто посещаемые места и расстояния до этих мест. Показано, что

актуальный район ребенка находится в радиусе около одного километра от его дома; центральная часть города и соседние районы посещаются статистически значимо реже, чем места в актуальном районе. Сравнивая характеристики повседневной мобильности школьников с высокой и низкой академической успеваемостью, авторы установили, что среди школьников с высокой успеваемостью больше доля тех, для кого наиболее часто посещаемое место — это дополнительные занятия; однако связи размера «ареала обитания» школьников с успеваемостью не обнаружено. На данных опроса более 700 матерей школьников описаны места досуга, в том числе образовательного, детей и родителей. В семьях с высоким уровнем культурного капитала и прочным материальным положением совместный досуг более разнообразен, среди этих семей больше доля тех, кто посещал занятия для детей и родителей, публичные лекции или другие городские мероприятия. Такие семьи активнее других пользуются возможностями образовательного досуга, которые дает город.

Ключевые слова: школьники, дети в городе, повседневная мобильность детей, география образования, образовательный досуг, география неструктурированного досуга.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-113-133

Статья поступила
в редакцию
в январе 2017 г.

В последние годы растет корпус работ в области географии образования. Одно из направлений таких исследований — географические факторы в воспроизводстве образовательного неравенства. Оценивается, в частности, влияние, которое пространственно укорененные факторы (социальные отношения, культура, материальные факторы) могут оказывать на образовательные достижения, ожидания и выбор школьников [Butler, Hamnett, 2007; Garner, Raudenbush, 1991; Raffo, 2011; Kerr, Dyson, Raffo, 2014; Lupton, 2006]; вклад в воспроизводство и усиление образовательного неравенства, который вносят расстояние от дома до школы и территориальный принцип распределения мест в школах [Butler, Hamnett, 2010].

В других работах влияние городской среды рассматривается в более широкой перспективе, например исследуются положительные эффекты неструктурированных прогулок в городе и значение среды как «третьего учителя» [Matthews, 2001; Strong-Wilson, Ellis, 2007], влияние городской мобильности на социальное, когнитивное и эмоциональное развитие ребенка [Kytta, 2004; Rissotto, Tonucci, 2002]. Дж. Джейкобс не раз в своих работах подчеркивала, что улица является для детей важной образовательной средой, она создает естественное и здоровое пространство неструктурированной активности, которое автор также называет «атмосферой цивилизованной публичности» [Джейкобс, 2011]. Значимость публичности для детского развития [Soenen, 2004] обосновывается и через нарастающее влияние разнообразных краткосрочных социальных отношений, которые протекают в транзитных «не-местах» (*non-places*) в терминах М. Оже [Augé, 1995]. В целом, хотя улица и город не похожи на образовательные контексты в традиционном понимании, они рассматриваются сегодня как пространство неструктурированного обучения (*informal learning*) [Eshach, 2007], или расширенное образовательное пространство.

Если так, то какая среда доступна школьникам, что представляет собой город для разных учащихся? В большинстве исследований, посвященных влиянию пространственно укорененных факторов, рассматриваются характеристики района, в котором расположена конкретная школа, но остается неясным, каковы естественные границы района, осваиваемого ребенком. Один из наших тезисов состоит в том, что городская мобильность детей, том числе повседневная, изучена недостаточно, хотя исследователи все чаще говорят о ценности независимой мобильности, о пользе неструктурированного досуга и т. д. В частности, исследование специфики детской мобильности предполагает оценку размеров «ареалов обитания» школьников и типов посещаемых мест.

Детей редко выделяют в отдельную категорию при анализе практик мобильности, чаще используют данные смешанного

типа, в которых сложно обособить возрастные когорты. Например, в крупномасштабном исследовании «Археология периферии» отмечается, что сверхзначимость центра Москвы с точки зрения совершаемых москвичами перемещений переоценена. Существенная доля перемещений — две трети, по данным мобильных SIM-карт, — ограничена пределами района проживания [Богоров, Новиков, Серова, 2013]. Лишь 35% горожан едут в центр города, тогда как 42% если и перемещаются, то из одной периферийной части города в другую или по МКАД [Там же]. В работах, посвященных отношениям именно детей с городской средой, рассматриваются содержание уличного досуга детей [Бочавер, Корзун, Поливанова, 2017] и особенности организации детского мира в городе [Осорина, 2004], однако повседневная мобильность школьников, в частности в Москве, до сих пор не стала объектом исследования. Особого внимания здесь заслуживает вопрос о местах совместного досуга детей с родителями, в том числе образовательного (*leisure education*).

В данном исследовании нас интересует структура городской мобильности учащихся, в том числе вопрос о том, что можно назвать актуальным районом, когда мы говорим о повседневной мобильности школьников. Различия в повседневной мобильности рассматриваются в статье в зависимости от характеристик ребенка: возраста и школьной успеваемости.

Наиболее распространенной точкой зрения на соотношение взрослой и детской сред, как пишет Р. Кокс [Cox, 1996], является восприятие детства как времени становления человека (*human-beingsin-the-making*), в течение которого недостаток автономности от родителей и других взрослых считается нормальным форматом для подготовки ребенка к взрослой жизни. Обратная сторона такого формата, по мнению Й. Квортропа [Qvortrup et al., 1994], — выделение детства в особый период и рассмотрение детей отдельно от родителей. В результате складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, акцентируется процесс взросления, который осуществляется в подчиненном положении по отношению к взрослым и совместно со взрослыми, а с другой — детство ограничивается исключительным временем и пространством, «подготовленным» специально для него [Qvortrup, 1995].

На практике этот парадокс обслуживается социально-пространственным ландшафтом, который включает настраиваемые барьеры между детской и взрослой средами [Matthews, 2001]. За счет этих барьеров детство обретает четко заданные места и ситуации, в которых взросление может осуществляться в разной степени автономности от родителей. При этом полная автономность зачастую означает режимность места (например, в школе), которая выражается в контроле над временем пребы-

1. Родительская среда vs расширенная среда

вания и в регламентах посещения учреждения ребенком и сторонними людьми. Другие варианты ограничения участия детей в социальной жизни — квазиавтономные ситуации, которые протекают при непосредственном участии взрослых или под их (удаленным) присмотром.

В данном исследовании мы отталкиваемся от оппозиции двух режимов включенности детей в социальные отношения: 1) дети в родительской среде [Ennew, 1995]; 2) дети в расширенной среде [Hart, 1997; Matthews, 1992].

Родительская среда может означать более насыщенное занятиями внешкольное время и большую вовлеченность родителей в образование детей и их неструктурированный досуг. Сильная вовлеченность родителей соответствует такой культурной логике воспитания детей, как «организованное развитие» [Lareau, 2002]. Существование преимущественно в родительской среде может влиять на академические успехи ребенка за счет большей вовлеченности родителей в обучение, активного посещения дополнительных занятий и организации образовательного досуга¹, через выработку у ребенка позитивного опыта взаимодействия с профессионалами в формальных контекстах (например, с работниками образования на дополнительных занятиях) [Lareau, 2002].

Режим «дети в расширенной среде» подразумевает размыкание строго регламентированных ситуаций, этот режим обеспечивают множество сервисов и возможностей, предоставляемых детям городской средой вне зависимости от взрослых. Расширенная среда предполагает более масштабную независимую мобильность детей и пространство неструктурированного досуга. С одной стороны, естественное развитие [Lareau, 2002], при котором у ребенка много неорганизованного свободного времени, рассматривается как снижающее образовательные шансы, с другой — в отсутствие регламентов и структурирования времени городская среда может выступать в качестве «третьего учителя» [Matthews, 2001], который формирует ситуации, необходимые для взросления и обретения социального опыта. Расширенная среда [Ennew, 1995] означает более развернутое пространство неструктурированной активности детей в городе, они меньше времени тратят на дополнительные занятия, жизнь детей менее регламентирована. При этом, возможно, у детей с высокой успеваемостью, загруженных учебой и дополнительными занятиями, пространство неструктурированной активности более ограниченное. В этом контексте нас интересовал вопрос о том, как различается мобильность детей с разной успеваемостью.

¹ Например, [Jordan, Murray Nettles, 1999; Roth, Malone, Brooks-Gunn, 2010; Hansen, Larson, Dworkin, 2003]; о влиянии регулярных дополнительных занятий на успеваемость см. [Griffin, 2004; Greene, Kisida, Bowen, 2014; DeWitt, Storksdieck, 2008; Beghetto, Kaufman, 2007].

В данной работе мы ставили две основные задачи. Первая состояла в изучении структуры городской мобильности детей (радиусов освоения городской среды). В описании повседневной мобильности детей мы опираемся на концепцию Р. Мура [Moore, 1986]. Он выделяет три радиуса освоения городской среды: привычный, периодический и случайный. Привычный радиус формируется вокруг дома и включает повседневные места. Периодический радиус увеличивается по мере взросления, так как во многом зависит от родительских ограничений и физических преград. Находящиеся в пределах периодического радиуса места обычно посещаются в определенное время года или в определенный день недели. Случайный радиус формирует для ребенка границу между освоенным и неосвоенным городским пространством. Места этого радиуса дети посещают однажды и при специфических обстоятельствах. Насыщенность и протяженность радиуса зависит не только от возраста и пола ребенка, но и от пространственной конфигурации населенного пункта [Matthews, 2001]. Нас интересуют в первую очередь привычный радиус и повседневная мобильность в его рамках: расстояния до наиболее часто посещаемых мест, типы мест, с кем дети их посещают, как различаются привычный радиус и повседневная мобильность в зависимости от характеристик детей (пола, возраста, школьной успеваемости).

Вторая задача заключалась в изучении различий в использовании семьями мест совместного досуга родителей с детьми в городе, в том числе для организации образовательного досуга (совместные занятия с родителями, публичные лекции и другие городские мероприятия), в зависимости от характеристик семьи (материального положения и культурного капитала). Есть эмпирические свидетельства того, что семьи с прочным доходом, высоким профессиональным статусом и значительным культурным капиталом в большей степени пользуются теми возможностями, которые дает город, чем другие социальные группы, которые живут в тех же районах, и это касается даже публичных пространств [Karsten, Felder, 2015]. Родительский стиль семей с высоким социально-экономическим статусом предполагает плотную дополнительную занятость детей [Arendell, 2001; Vincent, Ball, 2007; Holloway, Pimlott-Wilson, 2014]. В этом контексте возникает вопрос: как различается доступ детей к образовательному досугу в зависимости от характеристик семьи?

Опрос учащихся проводился в четырех школах, расположенных в спальных районах Москвы (Капотня, Дмитровский, Ярославский, Ясенево). Опрос был сплошной: в опросе участвовали все ученики 5–10-х классов, кто в день опроса находился в школе и на чье участие дали согласие родители. Из 3500 учащихся 5–10-х классов четырех школ начали заполнять анкету 1711 че-

2. Методология

2.1. Выборка

ловек. В итоговом массиве после удаления пустых, не до конца заполненных и некачественно заполненных анкет осталось 819 респондентов (около 23% общей совокупности).

Опрос родителей школьников 5–10-х классов проводился в тех же школах и классах. Опрос семей также был сплошным; анкету мог заполнить любой взрослый член семьи ребенка. Всего в разной форме было распространено около 3500 анкет: ссылки на онлайн-анкету или бумажные анкеты, которые передавали родителям через их детей. Возврат анкет составил 24%. Из вернувшихся анкет большинство (89%) было заполнено матерями; в целях обеспечения большей однородности выборки для дальнейшего анализа были отобраны только ответы матерей. Всего в итоговом массиве 749 анкет.

2.2. Данные и метод опроса

Опрос школьников проводился с помощью специально созданного программного обеспечения в компьютерных классах школ. На карте Москвы участникам исследования предлагалось отметить свой дом (для определения расстояния от дома до школы) и места, которые они посещают (кроме школы и дома). Затем детей просили оценить частоту посещения (в месяц) тех мест, где они бывают, и отметить, с кем они посещали эти места. До начала опроса, чтобы проверить, как дети справляются с заданием, проводился пилотаж как с бумажной картой района (радиусом 1,5 км от школы), так и с помощью программы. Детей просили найти и отметить на карте свой дом и школу, начертить маршрут до нее, отметить места, которые они посещают. Эти задания не вызвали затруднений.

Повседневную мобильность сложно перевести в набор точек на карте. Значительная часть ежедневных передвижений детей, вероятно, представляет собой «бесцельное» гуляние [Руугу, Тапи, 2016; Horton et al., 2014] — само собой разумеющееся, нерелексированное, трудно передаваемое в терминах места. Участники нашего исследования довольно часто отмечали такие местности, которые мы назвали «местами притяжения». Это пространства с нечеткими границами (улицы, станции метро и др.), где дети, вероятно, проводят время, «просто гуляя» без конкретных пунктов назначения, и поэтому для обозначения таких мест школьники использовали привязку к городским топонимам: «мой район», «5-й квартал Капотни», «Ярославское шоссе» и др.

Данные об успеваемости детей предоставляли школы. Для обеспечения анонимности в качестве идентификатора респондента использовались не имена детей, а коды. Вначале опроса школьники вводили тот же код, чтобы впоследствии можно было соотнести данные об успеваемости с их ответами на карте.

Опрос родителей проводился с помощью электронных или бумажных анкет (в зависимости от того, какой способ, по мнению администрации школы, обеспечил бы больший охват родителей).

Анкеты детей и родителей были помечены одинаковыми кодами. Однако из-за небольшого процента возврата анкет (23% в опросе детей и 24% в опросе родителей) итоговая доля парных анкет невысока (для 26% детей есть ответы матерей), что не позволило использовать характеристики семьи и другие переменные из опроса родителей при анализе данных опроса детей, и наоборот.

- *Расстояние от дома до места*: расстояние от дома до каждого из отмеченных школьником мест.
- *Расстояние от дома до наиболее часто посещаемого места*: про каждое из отмеченных мест детей просили уточнить, сколько раз за последний месяц они там были; далее отбиралось наиболее часто посещаемое место и расстояние до него.
- *Тип места*: про каждое из мест школьники отвечали на открытый вопрос о том, что это за место; эти ответы затем кодировались.
- *Средняя успеваемость*: средняя школьных оценок по всем общеобразовательным предметам за 2015/16 учебный год.
- *Места, посещаемые со взрослым*: родителей спрашивали, как часто за последние две недели они занимались вместе с ребенком чем-либо из перечисленного в списке: активный отдых на улице (спорт, активные игры на улице, катание на роликах, велосипедах и др.); прогулки в парке, зоопарке; посещение выставок, театров и проч.; участие в городских мероприятиях, посещение публичных лекций; какие-либо занятия для детей и родителей; посещение кафе, ресторанов; походы по магазинам, торговым центрам; походы в гости; походы в кино; посещение развлекательных комплексов, игры на игровых автоматах, аттракционы.
- *Культурный капитал семьи*: частота посещения театров, музеев и выставок, концертов классической музыки за 2015 г. (индекс, сумма числа посещений).
- *Материальное положение семьи*: наличие у ребенка собственной комнаты, доход семьи (закодированные интервалы среднего дохода на человека в семье в месяц).

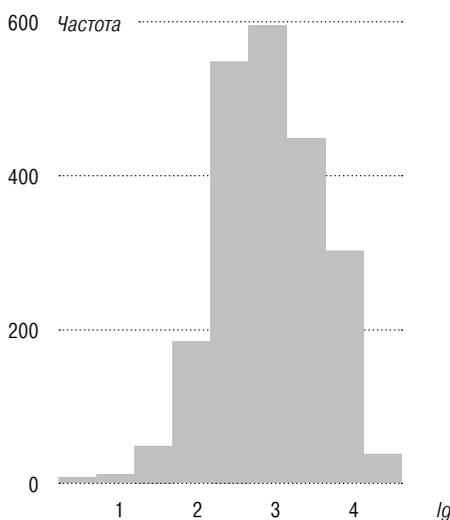
2.3. Описание переменных

Сначала рассмотрим структуру городской мобильности детей, включив в анализ все отмеченные места, а не только наиболее часто посещаемые. Расстояния до отмеченных мест распределены ненормально: наблюдается смещение в пользу точек, которые находятся близко к дому. Мы преобразовали расстояния до мест в десятичный логарифм расстояния, который позволил рассчитать средние значения и получить нормальное распределение логарифма расстояния. Для простоты интерпретации после под-

3. Результаты

3.1. Структура городской мобильности детей

Рис. 1. **Распределение десятичного логарифма расстояний до отмеченных мест**



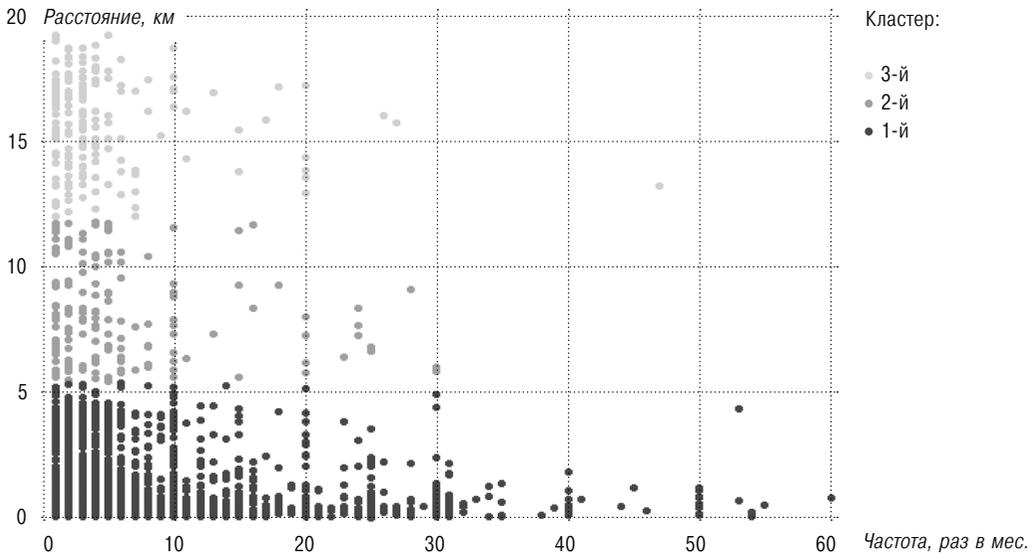
счета средних мы переводили значения десятичного логарифма в метры/километры. Половина отмеченных мест находится на расстоянии не более 870 м от дома (значение десятичного логарифма расстояний 2,94, рис. 1). Для мест, отмеченных самыми младшими из рассматриваемой группы школьников — пятиклассниками и шестиклассниками, — медианное расстояние составляет 560 м от дома.

Для выделения основных радиусов мобильности детей, или группировки мест по расстоянию до них от дома, был проведен иерархический кластерный анализ с одной переменной (расстояние до отмеченного места). Далее мы определяли оптимальное число кластеров (с помощью «метода локтя», *elbow method*), которое оказалось равным трем как для всей выборки, так и для каждого из основных районов проживания детей по отдельности. На рис. 2 отображены все отмеченные школьниками точки, разделенные на получившиеся кластеры. В среднем школьники отмечали около трех мест, в которых они бывают. Частота посещения этих мест в среднем составляет около 8 раз в месяц.

К первому кластеру относятся места, которые ближе всего расположены к дому, в среднем на расстоянии 650 м. Эти места школьники посещают чаще остальных, в среднем 9 раз в месяц²

² И в случае расстояния до мест, и в случае частоты посещения различия со вторым и третьим кластерами статистически значимы (*t*-test, *p*-value < 10⁻⁵).

Рис. 2. Частота посещения места за последний месяц и расстояние до места



(табл. 1). Это самый наполненный кластер: в него попало 84% всех отмеченных мест. В этом кластере статистически значимо чаще, чем в двух других, встречаются такие места, как детские и спортивные площадки, футбольные поля и стадионы, торговые центры, магазины, а также другие школы (табл. 2).

Места, которые вошли во второй кластер, расположены дальше от дома (в среднем на расстоянии 8 км) и посещаются реже³. Наконец, в третий кластер объединены места, которые посещаются реже всего и находятся дальше всего от дома. Во втором кластере статистически значимо чаще, чем в первом и третьем, встречаются места дополнительных занятий и парки, в третьем статистически значимо чаще, чем в остальных, — «места притяжения», парки и достопримечательности (чаще всего среди таких мест фигурировали музеи, театры, Красная площадь). Это места, которые «вытягивают» школьников из ближайшего к дому района.

Таким образом, дети активно осваивают пространство своего района — ближайшие к дому детские и спортивные площадки, магазины и торговые центры. Такое поведение в целом соответствует трендам, отмеченным для взрослых старше 40 лет: они тоже большую часть перемещений совершают в пределах

³ Статистически значимые различия с третьим кластером в частоте посещения (t -test, p -value = 0,04) и расстоянии (t -test, p -value < 10^{-5}).

Таблица 1. **Характеристики выделенных кластеров**

Кластер	<i>N</i>	Средняя частота посещения мест, раз в месяц	Среднее расстояние до мест, км
1	1836	9	0,65
2	164	6	8
3	176	4,6	15

Таблица 2. **Распределение типов посещаемых мест в кластерах, %**

	Кластер			Доля всех отмеченных мест, %
	1	2	3	
Дополнительные занятия	12	21	5	12
Детские и спортивные площадки	9	2	0	8
Дом друзей или родственников	6	9	7	6
Торговые центры	25	8	9	22
«Места притяжения»	12	14	28	13
Магазин	15	5	2	13
Парк	10	34	30	14
Достопримечательности	1	3	18	2
Другие школы	5	2	0	4
Футбольное поле/стадион	6	2	2	6

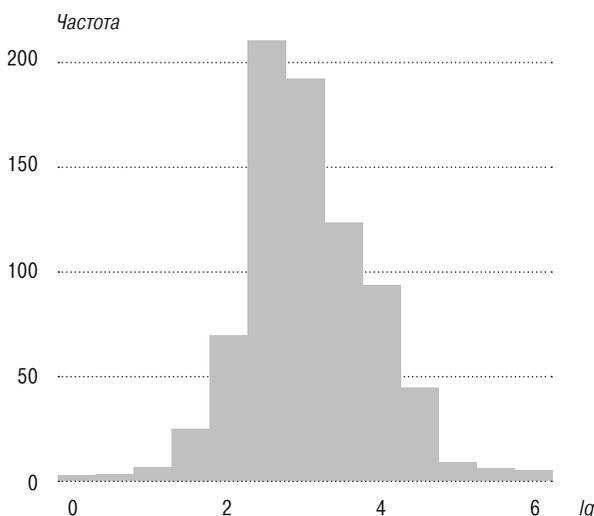
Примечание: Здесь и далее **жирным** шрифтом выделены случаи, когда наблюдаемая частота статистически значимо выше той, что наблюдалась бы, если бы переменные были независимыми, **светлым** — когда наблюдаемая частота статистически значимо ниже ожидаемой.

своего и соседних районов, и лишь третью часть их перемещений составляют поездки по направлению к центру города [Богоров, Новиков, Серова, 2013]. Масштабы этого освоенного района относительно невелики, в среднем 650 м, в половине случаев — не более 870 м от дома. Остальные районы города практически не осваиваются: только каждое седьмое отмеченное школьниками место лежит за пределами ближнего радиуса, и посещаются эти места статистически значимо реже, чем объекты в пределах ближнего радиуса.

3.2. Привычный радиус: расстояния и типы мест

Привычный радиус составляют наиболее часто посещаемые места. Половина таких мест находится на расстоянии не более

Рис. 2. **Распределение десятичного логарифма расстояний до наиболее часто посещаемых мест**



800 м от дома (медианное значение десятичного логарифма расстояния равно 2,9, рис. 2).

Среди посещаемых наиболее часто дети прежде всего указывают места дополнительных занятий, детские площадки, спортивные площадки, футбольные поля, стадионы, а также торговые центры (табл. 3). Различий по возрасту немного: у школьников 6–7-х классов популярнее детские и спортивные площадки, у более старших детей — торговые центры (средний возраст в этих группах 13,3 года и 14 лет соответственно). Полученные нами результаты подтверждают имеющиеся в литературе данные о том, что торговые центры являются новыми детскими местами [Рыугу, Тани, 2016].

Выявлена положительная корреляция между возрастом ребенка и расстоянием до наиболее часто посещаемого места, однако коэффициент корреляции невысокий (коэффициент корреляции Пирсона 0,19, $p < 0,0001$). Возраст статистически значимо влияет на размер «ареала обитания», но по мере взросления (в возрастной группе 11–16 лет) прирост «ареала» небольшой.

Мы не обнаружили связи расстояния до места, которое школьники посещают чаще всего, и успеваемости. Таким образом, размеры «ареала обитания», если рассматривать наиболее часто посещаемые места, не различаются для разных групп по успеваемости и для разных возрастов (в возрастной группе 11–16 лет).

Таблица 3. Привычный радиус: характеристики наиболее часто посещаемых мест (наиболее наполненные категории)

	Доля ответивших, %	Среднее расстояние от дома до места, км	<i>N</i>
Дополнительные занятия	21	1,01	139
Детские и спортивные площадки, стадионы, футбольные поля	17	0,33	116
Торговые центры	14	2,2	92
«Места притяжения»	13	1,85	86
Магазины	11	0,47	73
Парки	11	1,89	75
Дом друзей, родственников	7	3,56	45
Другие школы	6	0,35	40

Наблюдаются статистически значимые различия в частоте упоминания разных типов мест в зависимости от успеваемости школьников (табл. 4). У участников исследования с высокой успеваемостью среди наиболее часто посещаемых мест более значительную долю, чем у представителей других групп по успеваемости, составляют места дополнительных занятий. Средняя успеваемость в группе детей, которые отметили в качестве наиболее часто посещаемых мест дополнительных занятий, составила 4,23 балла; в группе, где наиболее часто посещаемыми оказались места других типов, — 3,99 балла (различия статистически значимы, $p < 0,0001$).

При этом общее число отмеченных мест у школьников с высокой успеваемостью не меньше, чем у остальных участников исследования. Наоборот, наблюдается слабая, но значимая положительная корреляция между успеваемостью и числом отмеченных мест (коэффициент корреляции Спирмена 0,13, $p < 0,005$). На основе этих результатов можно предположить, что у детей с более высокой успеваемостью больше структурирующих время точек на карте (дополнительных занятий), но это не значит, что для них характерен менее разнообразный набор мест в городе, где они бывают.

Кроме расстояния до мест и типов мест нас интересовало то, с кем школьники посещают отмеченные места. Около 33% мест дети посещают в одиночку, 21% — с родителями или другими взрослыми родственниками, остальные места — с друзьями, братьями или сестрами (47%). Среди мест, посещаемых с родителями, самые популярные — это торговые центры, магазины

Таблица 4. **Успеваемость и тип наиболее часто посещаемого места**

Тип места	Средний балл	<i>N</i>	Стандартное отклонение
Дополнительные занятия	4,17	111	0,57
Площадки, стадионы, футбольные поля	3,96	95	0,52
Дом друзей, родственников	3,88	34	0,51
Торговые центры	3,96	76	0,63
«Места притяжения»	4,01	73	0,66
Магазины	3,92	59	0,59
Парки	3,71	52	0,65
Другие школы	3,95	29	0,66

Таблица 5. **Средние расстояния до часто посещаемых мест в зависимости от того, с кем их посещают**

	<i>N</i>	Среднее расстояние до места, км
Один/одна	219	0,77
С друзьями	326	0,82
С родителями/другими взрослыми родственниками	147	2,74

и парки. Среднее расстояние до мест, которые дети посещают с родителями, статистически значимо выше, чем до тех мест, где дети бывают в одиночку или с друзьями⁴ (табл. 5), причем статистически значимые различия сохраняются и у старших школьников (8–10-е классы).

Дети с более высокой успеваемостью чаще бывают где-либо с родителями, причем эти различия характерны для разных возрастных групп (табл. 6). Мы разделили детей на две возрастные группы (5–7-е классы и 8–10-е классы), так как успеваемость снижается с возрастом, как и доля мест, которые дети посещают вместе с родителями. В обеих группах наблюдаются статистически значимые различия в успеваемости между теми, кто бывает в наиболее часто посещаемом месте в одиночку, и теми, кто отметил, что бывает в этом месте с родителями (*t*-test, $p = 0,013$ в случае учащихся 5–7-х классов, $p = 0,037$ для учащихся

⁴ Различия проверялись с помощью *t*-теста, $p < 0,0001$ для детей 5–7 классов и $p = 0,001$ для детей 8–10 классов.

Таблица 6. **Различия в успеваемости между группами детей, выделенными на основании того, с кем они посещают наиболее часто посещаемое место**

	В одиночку	С друзьями, братьями, сестрами	С родителями
5–7-е классы	4,05	4,02	4,28
8–10-е классы	3,90	3,97	4,14

Таблица 7. **Совместный досуг детей с родителями**

	Доля ответивших, %
Посещение магазинов, торговых центров	66
Прогулки в парке, зоопарке	41
Активный отдых на улице	36
Совместные походы в гости	35
Посещение кафе, ресторанов	35
Походы в кино	33
Совместные посещения выставок, театров и проч.	19
Отдых в развлекательных комплексах, игры на игровых автоматах, аттракционы	11
Участие в городских мероприятиях, посещение публичных лекций	9
Посещение каких-либо занятий для детей и родителей	3

8–10-х классов). Среди школьников 5–7-х классов существуют также различия между теми, кто посещает это место с друзьями и с родителями (t -test, $p = 0,003$).

3.3. Где бывают родители вместе с детьми: различия в зависимости от культурного капитала и материального положения семьи

Наиболее популярные формы досуга родителей с детьми — это посещение торговых центров и парков/зоопарка. В целом чем выше культурный капитал семьи, тем большее число совместных занятий было отмечено (коэффициент корреляции Пирсона 0,292, $p < 0,0001$). Их количество коррелирует и с материальным положением семьи: в тех семьях, где у ребенка есть своя комната, число отмеченных совместных занятий было статистически значимо выше, чем в семьях, где у ребенка отдельного помещения нет (2,97 и 2,64 занятия в среднем; t -test, $p = 0,02$).

Те или иные формы образовательного досуга отметила относительно небольшая часть участников опроса: 19% бывали на вы-

ставках, в театрах; 9% ходили на городские мероприятия, 3% посещали какие-либо занятия для детей и родителей.

Практически для всех видов совместных занятий родителей с детьми характерна зависимость от культурного капитала семьи: для каждого вида занятий (за исключением посещения развлекательных комплексов, магазинов и торговых центров) культурный капитал у тех, кто отметил этот вид совместного досуга, выше, чем у тех, кто не отметил. При этом различия в материальном положении наблюдались между семьями, различающимися по частоте упоминания только трех видов совместного досуга: посещения парков/зоопарка, выставок или театров, развлекательных комплексов (и различия обнаружены лишь по одному показателю материального положения — наличию у ребенка собственной комнаты).

Эти результаты согласуются с выводами предыдущих исследований о том, что классовые различия затрагивают не только дополнительные занятия (вследствие особых установок, готовности вкладывать ресурсы, наличия ресурсов [Vincent, Ball, 2007; Lareau 2002; Karsten, 2014]), но и совместный досуг детей и родителей в городе: семьи с более высоким социально-экономическим статусом и культурным капиталом активнее представителей других социальных групп используют предоставляемые городом возможности [Karsten, 1998; Karsten, Felder, 2015].

В настоящем исследовании нас интересовало расширенное образовательное пространство современных школьников. Несмотря на то что образование и развитие ребенка, безусловно, происходит и за пределами разных образовательных организаций, и в исследованиях фиксируются положительные эффекты городской мобильности [Kyttä, 2004; Rissotto, Tonucci, 2002] или отмечается важный образовательный потенциал городской среды [Matthews, 2001; Soenen, 2004; Джейкобс, 2011], повседневная мобильность детей, если говорить о России, остается недостаточно изученной.

Мы рассматривали характеристики городской мобильности, в том числе повседневной, учащихся 5–10-х классов четырех московских школ, расположенных в спальных районах города: расстояния до наиболее часто посещаемых мест, типы мест, с кем дети их посещают. Установлено, что дети активно осваивают пространство своего района в радиусе приблизительно одного километра от дома. Соседние районы и центр города они посещают значительно реже. «Ареал обитания» (расстояние до наиболее часто посещаемого места) слабо меняется с возрастом в рассматриваемый нами возрастной период (11–16 лет).

Среди школьников с высокой успеваемостью больше доля тех, для кого наиболее часто посещаемыми являются места до-

4. Заключение

полнительных занятий; дети с более высокой успеваемостью чаще бывают где-либо с родителями, причем эти различия характерны для разных возрастных групп, что вписывается в культурную логику «организованного развития». При этом общее число отмеченных мест у школьников с высокой успеваемостью не меньше, чем у остальных участников исследования (наблюдается слабая, но значимая положительная корреляция между успеваемостью и числом отмеченных мест). Расстояния до наиболее часто посещаемых мест не различаются в зависимости от успеваемости. Таким образом, на наших данных нельзя однозначно заключить, что высокая школьная успеваемость означает более ограниченный опыт освоения городского пространства.

Вторая задача исследования состояла в описании мест совместного досуга детей с родителями, в том числе образовательного (совместные занятия с родителями, публичные лекции и другие городские мероприятия). На данных опроса матерей учащихся 5–10-х классов в тех же школах мы показали, что частота практически всех видов совместных занятий родителей с детьми, включая образовательный досуг, зависит от культурного капитала семьи.

Безусловно, городская мобильность детей нуждается в более детальном изучении на большей выборке. В частности, это касается вопроса о том, как дети с разной успеваемостью осваивают город: мы не обнаружили резких различий между более успешными и менее успешными в учебе школьниками в отношении до наиболее часто посещаемых мест, однако различия могут быть во времени, которое дети проводят на улице, в особенностях взаимодействия с пространством, в его восприятии и получаемом опыте. Другое актуальное направление исследований — более детальное изучение совместного влияния социального класса, к которому принадлежит семья, и района города, в котором она живет, на освоение ребенком городского пространства. На наш взгляд, в существующих исследованиях влияния характеристик семьи на освоение города последний фактор отходит на второй план. В условиях, когда образовательное пространство все больше расширяется за пределы школы и традиционных мест дополнительных занятий, изучение повседневной мобильности детей в городе необходимо для понимания различий в образовательных возможностях для ребенка в зависимости от характеристик его семьи и места проживания.

Литература

1. Богоров В., Новиков А., Серова Е. (2013) Самопознание города / Археология периферии. М.: Московский урбанистический форум. С. 382–407.
2. Бочавер А. А., Корзун А. Н., Поливанова К. Н. (2017) Уличный досуг детей и подростков // Психология. Журнал Высшей школы экономики (в печати).

3. Джейкобс Дж. (2011) Смерть и жизнь больших американских городов. М.: Новое издательство.
4. Осорина М. В. (2016) Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Санкт-Петербург: Питер.
5. Arendell T. (2001) The New Care Work of Middle-Class Mothers // K. Daly (ed.) *Minding the Time in Family Experience: Emerging Perspectives and Issues*. Oxford: Elsevier. P. 163–204.
6. Augé M. (1995) *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.
7. Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2007) Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for «Mini-c» Creativity // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 1. No 2. P. 73–79.
8. Butler T., Hamnett C. (2007) The Geography of Education: Introduction // *Urban Studies*. Vol. 44. No 7. P. 1161–1174.
9. Butler T., Hamnett C. (2010) You Take What You Are Given: The Limits to Parental Choice in Education in East London // *Environment and Planning A*. Vol. 42. No 10. P. 2431–2450.
10. Cox R. (1996) *Shaping Childhood: Themes of Uncertainty in the History of Adult-Child Relationships*. London: Routledge.
11. DeWitt J., Storksdieck M. (2008) A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future // *Visitor Studies*. Vol. 11. No 2. P. 181–197.
12. Ennew J. (1995) 'Outside Childhood: Street Children's Rights' // B. Franklin (ed.) *The Handbook of Children's Rights: Comparative Policy and Practice*. London: Routledge. P. 201–215.
13. Eshach H. (2007) Bridging In-School and Out-Of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education // *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 16. No 2. P. 171–190.
14. Garner C. L., Raudenbush S. W. (1991) Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis // *Sociology of Education*. Vol. 64. No 4. P. 251–262.
15. Greene J. P., Kisida B., Bowen D. H. (2014) The Educational Value of Field Trips // *Education Next*. Vol. 14. No 1. P. 78–86.
16. Griffin J. (2004) Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups // *Science Education*. Vol. 88. No 1. P. 59–70.
17. Hansen D. M., Larson R. W., Dworkin J. B. (2003) What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences // *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 13. No 1. P. 25–55.
18. Hart R. (1997) *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York; London: Earthscan/UNICEF.
19. Holloway S. L., Pimlott-Wilson H. (2014) Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England // *Annals of the Association of American Geographers*. Vol. 104. No 3. P. 613–627.
20. Horton J., Christensen P., Kraftl P., Hadfield-Hill S. (2014) 'Walking... Just Walking': How Children and Young People's Everyday Pedestrian Practices Matter // *Social & Cultural Geography*. Vol. 15. No 1. P. 94–115.
21. Jordan W. J., Murray Nettles S. (1999) How Students Invest Their Time Outside of School: Effects on School-Related Outcomes // *Social Psychology of Education*. Vol. 3. No 4. P. 217–243.
22. Karsten L. (1998) Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives // *Urban Studies*. Vol. 35. No 3. P. 565–581.

23. Karsten L. (2014) Middle-Class Childhood and Parenting Culture in High-Rise Hong Kong: On Scheduled Lives, the School Trap and a New Urban Idyll // *Children's Geographies*. Vol. 13. No 5. P. 556–570.
24. Karsten L., Felder N. (2015) Parents and Children Consuming the City: Geographies of Family Outings Across Class // *Annals of Leisure Research*. Vol. 18. No 2. P. 205–218.
25. Kerr K., Dyson A., Raffo C. (2014) *Education, Disadvantage and Place: Making the Local Matter*. Chicago: Policy Press.
26. Kytta M. (2004) The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environment // *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 24. No 2. P. 179–198.
27. Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families // *American Sociological Review*. Vol. 67. No 5. P. 747–776.
28. Lupton R. (2006) How Does Place Affect Education? // S. Delorenzi (ed.) *Going Places: Neighbourhood, Ethnicity and Social Mobility*. London: IPPR. P. 59–71.
29. Matthews H. (1992) *Making Sense of Place: Children's Understanding of Large-Scale Environments*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
30. Matthews H. (2001) *Children and Community Regeneration*. London: Save the Children.
31. Moore R. (1986) *Childhood's Domain: Play and Play Space in Child Development*. London: Croom Helm.
32. Pyry N., Tani S. (2016) Young Peoples Play with Urban Public Space: Geographies of Hanging Out // *Geographies of Children and Young People. Play and Recreation, Health and Wellbeing*. Vol. 9. P. 193–210.
33. Qvortrup J. (1995) Childhood and Modern Society: A Paradoxical Relationship // J. Brannen, M. O'Brien (eds) *Childhood and Parenthood*. Proceedings of ISA Committee for Family Research Conference on Children and Families, Institute of Education. P. 189–198.
34. Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (eds) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.
35. Raffo C. (2011) Educational Equity in Poor Urban Contexts—Exploring Issues of Place/Space and Young People's Identity and Agency // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 59. No 1. P. 1–19.
36. Rissotto A., Tonucci F. (2002) Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children // *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 22. No 1–2. P. 65–77.
37. Roth J. L., Malone L. M., Brooks-Gunn J. (2010) Does the Amount of Participation in Afterschool Programs Relate to Developmental Outcomes? A Review of the Literature // *American Journal of Community Psychology*. Vol. 45. No 3–4. P. 310–324.
38. Soenen R. (2004) A Relational Approach on Children in the City: The Importance of Public Space, Non-Places and Ephemeral Relationships for Learning // *Identity, Agency and Social Institutions in Educational Ethnography*. Vol. 10. No 1. P. 1–20.
39. Strong-Wilson T., Ellis J. (2007) Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher // *Theory into Practice*. Vol. 46. No 1. P. 40–47.
40. Vincent C., Ball S. J. (2007) Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions // *Sociology*. Vol. 41. No 6. P. 1061–1077.

Life Outside the Classroom: Everyday Mobility of School Students

Elizaveta Sivak

Research Fellow at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: esivak@hse.ru

Authors

Konstantin Glazkov

Postgraduate Student, Department of Sociology, National Research University Higher School of Economics; Master of Urban Development; Lecturer at the Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: glazkov.konst@gmail.com

Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

A number of studies have emphasized the importance of the educational potential of cities and revealed that home district characteristics influence children's educational identity and access to educational resources. However, little attention is paid to the conditions and limits of children's access to the city environment as well as the geographies of their outdoor activities, i. e. how far from home they travel when hanging out, how this distance can change as a child grows up, how often children attend specific places, and how the geographies of their mobility depend on their personal characteristics. A survey of Moscow school students of grades 5–10 is used to explore the basic characteristics of children's independent mobility, including their everyday mobility, i. e. frequented places and the distance to them. It is shown that children normally travel within a radius of 1 km from home; the central part of the city and the neighboring districts are visited less often than places within the home district. A comparison of everyday mobility of high- and low-performing students has proved that the proportion of children whose most frequented place is centers for after-school education is higher among high-performers. Yet, no correlation was found between the size of the “habitat” and academic performance. Moreover, places for leisure, including leisure education, of families have been described based on a survey of over 700 mothers of school students. Families with high levels of cultural capital and good financial standing have demonstrated greater diversity of shared leisure activities and comprise a higher proportion of those attending family courses, public lectures, or other urban events. Such families exploit the educational leisure opportunities provided by the city more actively than others.

Abstract

school students, children in a city, children's everyday mobility, education geographies, educational leisure, geographies of unstructured leisure activities.

Keywords

Arendell T. (2001) The New Care Work of Middle-Class Mothers. *Minding the Time in Family Experience: Emerging Perspectives and Issues* (ed. K. Daly), Oxford: Elsevier, pp. 163–204.

Augé M. (1995) *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.

Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2007) Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “Mini-c” Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 1, no 2, pp. 73–79.

Bochaver A., Korzun A., Polivanova K. (2017) Ulichny dosug detey i podrostkov [Outdoor Leisure Activities of Children and Adolescents]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics* (in print).

References

- Bogorov V., Novikov A., Serova E. (2013) Samopoznanie goroda [Self-Cognition of the city]. *Arkheologiya periferii* [The Archaeology of the Periphery], Moscow: Moscow Urban Forum, pp. 382–407.
- Butler T., Hamnett C. (2007) The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, vol. 44, no 7, pp. 1161–1174.
- Butler T., Hamnett C. (2010) You Take What You Are Given: The Limits to Parental Choice in Education in East London. *Environment and Planning A*, vol. 42, no 10, pp. 2431–2450.
- Cox R. (1996) *Shaping Childhood: Themes of Uncertainty in the History of Adult-Child Relationships*. London: Routledge.
- DeWitt J., Storksdieck M. (2008) A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, vol. 11, no 2, pp. 181–197.
- Ennew J. (1995) 'Outside Childhood: Street Children's Rights'. *The Handbook of Children's Rights: Comparative Policy and Practice* (ed. B. Franklin), London: Routledge, pp. 201–215.
- Eshach H. (2007) Bridging In-School and Out-Of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 16, no 2, pp. 171–190.
- Garner C. L., Raudenbush S. W. (1991) Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis. *Sociology of Education*, vol. 64, no 4, pp. 251–262.
- Greene J. P., Kisida B., Bowen D. H. (2014) The Educational Value of Field Trips. *Education Next*, vol. 14, no 1, pp. 78–86.
- Griffin J. (2004) Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups. *Science Education*, vol. 88, no 1, pp. 59–70.
- Hansen D. M., Larson R. W., Dworkin J. B. (2003) What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 13, no 1, pp. 25–55.
- Hart R. (1997) *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York; London: Earthscan/UNICEF.
- Holloway S. L., Pimlott-Wilson H. (2014) Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 104, no 3, pp. 613–627.
- Horton J., Christensen P., Kraftl P., Hadfield-Hill S. (2014) 'Walking... Just Walking': How Children and Young People's Everyday Pedestrian Practices Matter. *Social & Cultural Geography*, vol. 15, no 1, pp. 94–115.
- Jacobs J. (2011) *Smert i zhizn bolshikh amerikanskikh gorodov* [The Death and Life of Great American Cities]. Moscow: Novoe izdatelstvo.
- Jordan W. J., Murray Nettles S. (1999) How Students Invest Their Time Outside of School: Effects on School-Related Outcomes. *Social Psychology of Education*, vol. 3, no 4, pp. 217–243.
- Karsten L. (1998) Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives. *Urban Studies*, vol. 35, no 3, pp. 565–581.
- Karsten L. (2014) Middle-Class Childhood and Parenting Culture in High-Rise Hong Kong: On Scheduled Lives, the School Trap and a New Urban Idyll. *Children's Geographies*, vol. 13, no 5, pp. 556–570.
- Karsten L., Felder N. (2015) Parents and Children Consuming the City: Geographies of Family Outings Across Class. *Annals of Leisure Research*, vol. 18, no 2, pp. 205–218.
- Kerr K., Dyson A., Raffo C. (2014) *Education, Disadvantage and Place: Making the Local Matter*. Chicago: Policy Press.

- Kytta M. (2004) The Extent of Children’s Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environment. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 24, no 2, pp. 179–198.
- Lareau A. (2002) Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, vol. 67, no 5, pp. 747–776.
- Lupton R. (2006) How Does Place Affect Education? *Going Places: Neighbourhood, Ethnicity and Social Mobility* (ed. S. Delorenzi), London: IPPR, pp. 59–71.
- Matthews H. (1992) *Making Sense of Place: Children’s Understanding of Large-Scale Environments*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Matthews H. (2001) *Children and Community Regeneration*. London: Save the Children.
- Moore R. (1986) *Childhood’s Domain: Play and Play Space in Child Development*. London: Croom Helm.
- Osorina M. (2016) *Sekretny mir detey v prostranstve mira vzroslykh* [The Secret World of Children in the Adult Environment]. Saint Petersburg: Piter.
- Pyry N., Tani S. (2016) Young Peoples Play with Urban Public Space: Geographies of Hanging Out. *Geographies of Children and Young People. Play and Recreation, Health and Wellbeing*, vol. 9, pp. 193–210.
- Qvortrup J. (1995) Childhood and Modern Society: A Paradoxical Relationship. *Childhood and Parenthood* (eds J. Brannen, M. O’Brien), London: Institute of Education, pp. 189–198.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H. (eds) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.
- Raffo C. (2011) Educational Equity in Poor Urban Contexts—Exploring Issues of Place/Space and Young People’s Identity and Agency. *British Journal of Educational Studies*, vol. 59, no 1, pp. 1–19.
- Rissotto A., Tonucci F. (2002) Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, no 1–2, pp. 65–77.
- Roth J. L., Malone L. M., Brooks-Gunn J. (2010) Does the Amount of Participation in Afterschool Programs Relate to Developmental Outcomes? A Review of the Literature. *American Journal of Community Psychology*, vol. 45, no 3–4, pp. 310–324.
- Soenen R. (2004) A Relational Approach on Children in the City: The Importance of Public Space, Non-Places and Ephemeral Relationships for Learning. *Identity, Agency and Social Institutions in Educational Ethnography*, vol. 10, no 1, pp. 1–20.
- Strong-Wilson T., Ellis J. (2007) Children and Place: Reggio Emilia’s Environment as Third Teacher. *Theory into Practice*, vol. 46, no 1, pp. 40–47.
- Vincent C., Ball S. J. (2007) Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, vol. 41, no 6, pp. 1061–1077.

Что в профиле тебе моем данные «ВКонтакте» как инструмент изучения интересов современных подростков

К. Н. Поливанова, И. Б. Смирнов

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2016 г.

Поливанова Катерина Николаевна
доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: kpolivanova@hse.ru

Смирнов Иван Борисович

младший научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ibsmirnov@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Интересы играют ключевую роль в психическом развитии ребенка. Однако их изучение связано с серьезными методологическими проблемами. Традиционно они исследуются с помощью опросных методов, не способных адекватно отразить многообразный и динамичный мир интересов взрослого человека. Авторы предлагают использовать для изучения интересов подростков их подписки на сообщества в социальной сети «ВКонтакте». Отличительной особенностью данных «ВКонтакте» является не только их масштаб, но и отсутствие цензурированности ответов, ха-

рактерной для опросов. Возможности применения метода продемонстрированы на примере одной московской школы: 674 учащихся, подписанных на 20 203 различных сообщества. Обнаружено, что интересы подростков дифференцированы в зависимости от их пола, возраста и успеваемости. Сила этой дифференциации показана на расширенном наборе данных, содержащем информацию об интересах 290182 пользователей «ВКонтакте». Установлено, что подписки на сообщества позволяют с большой точностью предсказать не только пол подростка (97%) и его возраст (98%), но и образовательные результаты школы, в которой он обучается (83%). Результаты исследования указывают на неоднородность нормы возраста, в частности на ее связь с полом подростка и его успеваемостью. Признание разнородности интересов и разнообразия нормы создает условия для гуманизации образования, в противном случае оно все более отчуждается от реального человека, игнорируя его собственный интерес.

Ключевые слова: социальные сети, «ВКонтакте», подростковый возраст, интересы, машинное обучение.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-134-152

Публикация подготовлена в рамках подержанного РГНФ научного проекта № 16-06-00916.

Смена интересов, их развитие составляют, по Л. С. Выготскому, сущность подросткового возраста. Глава «Развитие интересов в переходном возрасте» в «Педологии подростка» открывается часто цитируемой фразой: «Ключом ко всей проблеме

психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте» [Выготский, 1984а. С. 6]. И далее: «Отправной точкой научного исследования в этой области является признание того, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление и т. п.) — в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и *интересов ребенка*, изменение структуры направленности его поведения» (курсив наш. — К. П., И. С.) [Там же]. Сущность возраста в отечественной науке определяется, по Выготскому, как социальная ситуация развития, как отношение к «окружающей действительности, прежде всего социальной» [Выготский, 1984b. С. 258]. То есть отношение (во всяком случае применительно к подростковому возрасту) и интерес — если и не синонимы, то близкие понятия. Отношение в подростковом возрасте приобретает форму интереса. Следовательно, подростковый возраст может быть описан через структуру интересов.

Второе важное для нас базовое допущение Л. С. Выготского — единообразие нормы возраста. И у Выготского, и в других классических работах по возрастной периодизации — Пиаже, Фрейда, Эриксона — речь идет о возрасте как универсальной характеристике. В сущности, вся психология развития базируется на идее, метафоре «лестницы возрастов», единой для всех. Отклонение от этого универсального пути взросления трактуется как опережение или отставание, но никак не возможность разнообразия. Э. Бурман критикует эту позицию: «Нормальный ребенок — идеальный тип, созданный на основе результатов эмпирического исследования разных возрастов, — является поэтому вымыслом или мифом» [Бурман, 2006. С. 30]. Представление о норме, по Бурман, довлеет над реальными проявлениями индивидуальности.

Соединяя два тезиса — об интересе как сущности возраста и об универсальности нормы возраста, — мы формулируем вопрос: в какой мере интересы одной возрастной группы, а именно подростков, одинаковы, направлены на однотипные объекты, в какой мере эти объекты могут быть определены как единообразные, а если нет, то свидетельствует ли это об отклонении от нормального развития или о различных типах развития?

Традиционно интересы и связанные с ними конструкты — потребность, мотив, влечение, направленность — исследуются методом опроса, как правило, это бланковые методики-анкеты [Лубовский, 2003]. При их разработке в психологии и социальных науках всегда (за исключением проективных методов) исходно задается нормативный образ изучаемого явления, функции, процесса — объекта изучения. Он операционализируется, а за-

Методы исследования интересов

тем (как правило, в процессе апробации) задаются критерии соответствия-несоответствия реальных значений нормативным (средним). При индивидуальной диагностике оценивается соответствие эмпирически полученных значений нормативным. При этом, с одной стороны, задаваемые вопросы могут быть нерелевантны для индивида, у него может отсутствовать какое-либо отношение к тому, о чем его спрашивают, и тогда появляются случайные, неинформативные ответы [Bertrand, Mullainathan, 2001]. С другой стороны, действительно значимое для индивида может оставаться вне поля зрения исследователя. Особенно актуальной эта проблема становится применительно к исследованию интереса как значимой интимной сферы личности.

Альтернативой может стать проективный метод [Соколова, 1980], который базируется на фрейдовских представлениях о вынесении вовне внутренних переживаний личности (проекции). В основе методических приемов лежит предъявление испытуемому стимульного материала, который допускает бесконечное множество трактовок-интерпретаций; трактовка, которую дает испытуемый, рассматривается как связанная с уникальной, свойственной данной личности системой внутренних переживаний. Исследование поведения подростков в социальной сети можно рассматривать как изучение неосознанных проекций индивида. Сам выбор контента (из практически бесконечного множества) является проекцией собственного интереса, проявляет его как для самого индивида, так и для исследователя, если такие выборы удастся эксплицировать.

Независимо от выбранных методов — качественных, количественных, объективных, проективных и т. д. — существует и еще одна проблема, особенно сильно искажающая потенциальные результаты при исследовании подросткового возраста: цензурированность (социальная желательность) ответов. Как только исследование затрагивает действительно важную для респондента тему, существует большая опасность ухода и маскировки, не всегда осознаваемых даже самим респондентом. Применительно к подростку это особенно значимо, поскольку одной из характеристик возраста является появление собственного «пространства», которое намеренно скрывается от внешнего наблюдателя [Осорина, 2011].

Таким образом, теоретически мы фокусируемся на ключевой характеристике — интересе, а наблюдению и эмпирическому изучению она недоступна. Возникает настоятельная необходимость в новых методах, которые обнаружили бы подростковые интересы *per se*.

Мы полагаем, что шагом в направлении создания таких методов может быть изучение поведения подростков в виртуальном пространстве. Социальные сети становятся для современных подростков естественной средой, школьники пользуются мо-

бильными устройствами постоянно [Королева, 2016а]. Создавая свой профиль, подросток выбирает друзей, контент, подписывается на группы. Все это он делает неподконтрольно, по собственному выбору, причем выбирая из почти бесконечного числа возможностей. Мы исходим из того, что подростковые профили представляют своеобразную картину интересов пользователя, которая дает уникальную возможность их объективного изучения.

Постоянная проверка новостей и сообщений в социальных сетях стала ритуалом, свойственным подростковой повседневности [Королева, 2016б]. При этом подростки отдают предпочтение социальной сети «ВКонтакте»: в качестве основной ее называют 86% респондентов [Королева, 2016а]. Новостная лента «ВКонтакте» формируется из контента, размещаемого друзьями пользователя, а также из информации от групп (сообществ), на которые пользователь подписан. Сообщества в социальных сетях предоставляют уникальную возможность изучать интересы подростков, эти сведения недоступны традиционным эмпирическим исследованиям [Lewis et al., 2008]. Всего на «ВКонтакте» более 26 млн сообществ, на самые популярные из них подписаны сотни тысяч пользователей. Сообщества могут быть посвящены любимой компьютерной игре, фильму, книге, актрисе, музыкальному исполнителю или политике. Большинство организаций и брендов — от Мариинского театра до тату-салона — имеют свое сообщество на «ВКонтакте». Любые интересы и хобби, от вышивания до квантовой физики, представлены в социальной сети. Практически у каждой школы есть свое сообщество «Подслушано в...», в котором школьники делятся слухами. Сообщества могут быть посвящены сексуальным отношениям, неразделенной любви, определенному образу жизни или настроению («Плед, какао и камин»).

Таким образом, контент социальной сети можно рассматривать как стимульный материал для проекции интересов пользователя, а выявленные подписки — как картину его индивидуальных интересов.

Мы использовали набор данных, содержащий информацию о 674 учащихся одной московской школы: об их успеваемости (средний балл за последний год), поле, параллели, в которой они учатся (с 5-го по 10-й класс), а также о списке сообществ в социальной сети «ВКонтакте», на которые они подписаны. Общее число сообществ, на которые подписан хотя бы один учащийся, составило 20 203. Мы исключили из рассмотрения сообщества, на которые подписаны менее 10 учащихся, в итоге для анализа использовалась информация о 883 сообществах.

Сообщества «ВКонтакте»

Данные и методология исследования

Для сбора данных было использовано специальное программное обеспечение (программа), выполняющее запросы к API (публичному интерфейсу приложения) «ВКонтакте». Программное обеспечение запускается представителем образовательной организации, подающим на вход список имен учащихся. С помощью этого списка программа сопоставляет учащихся с их профилями на «ВКонтакте». Для увеличения охвата пользователей программа осуществляет поиск не только среди пользователей, указавших, что они учатся в заданной образовательной организации, но и среди их друзей в социальной сети. Помимо этого программа использует обширный словарь альтернативных форм имени (Анна, Аня, Анечка, Анютка и т. п.). После выполнения процедуры сопоставления и загрузки информации программа удаляет все имена, фамилии и идентификаторы «ВКонтакте». Обезличенные данные передаются для дальнейшего исследования. Эффективность такого подхода, а также отсутствие значительных смещений полученной выборки были продемонстрированы в работе [Смирнов, Сивак, Козьмина, 2016].

Чтобы получить представление о многообразии интересов учащихся одной школы, мы составили карты их интересов. Для каждого из сообществ была вычислена доля девочек/мальчиков среди его подписчиков, а также средний балл его подписчиков и их средний возраст. В зависимости от полученных значений названия групп были расположены на координатной плоскости. Ось X соответствует возрасту учащихся (выраженному через номер параллели, в которой они учатся), ось Y — успеваемости школьников.

Карты интересов

На рис. 1 представлены сообщества, в которых среди подписчиков больше 50% составляют девочки, а на рис. 2 — сообщества с долей мальчиков среди подписчиков больше 50%.

Уже эта качественная информация дает основания для некоторых рассуждений и оценок. Сообщества, на которые в основном подписаны мальчики, расположились по диагонали от верхнего левого угла к нижнему правому, т. е. от области высоких оценок у шестиклассников к области низких оценок у девятиклассников. У девочек карта интересов в этом отношении структурирована слабее. Такое расположение сообществ связано с естественной тенденцией оценок к снижению от 5-го класса к 10-му, причем у мальчиков она выражена сильнее.

На представленных картах довольно отчетливо видно, что состав сообществ меняется от младших классов к старшим. Девочки в целом позже, чем мальчики, подписываются на сообщества (меньше точек в левой части рисунка). Плохо успевающие девочки (правый нижний угол) подписаны на такие сообщества, как «Любовный Гороскоп», «Необычный Гороскоп», «Тысяча чертей,

Таблица 1. Сообщества, в которых доля девочек превышает 80%

Доля девочек, %	Название группы	Категория
100	Институт Благородных Девиц	Девичье
100	Лучшие подруги	Девичье
100	Хорошо быть девочкой	Девичье
97	Девушки Поймут	Девичье
96	Карамель	Девичье с фантазиями о семье, верности и т. д.
95	40 КГ	Похудение, здоровое питание и спорт
95	Девочкам это нравится	Девичье
93	Дома не поймут	Девичье, взросление
91	Школа красоты	Красота
90	#SWAG	Девичье, слэщавое, юмор
87	ИДЕИ для творчества	Рукоделие и т. п.
85	Я хочу...	Прочее
84	Взрослей	Любовь, мечты, банальности
83	Лучшие стихи великих поэтов	Стихи, преимущественно о любви
82	Сделай сам!	Рукоделие
82	Плохая Девочка	Девичье с уклоном в особенность и стервозность
82	Фабрика идей	Рукоделие и т. п.
82	Арт-Идеи	Рукоделие и т. п.
80	Давно не дети	Любовь
80	Задыхаюсь	Идеальная любовь, исключительность

какая татуировка!». У их лучше успевающих одноклассниц появляются сообщества, связанные с учебой, например «ЕГЭ/ОГЭ». И еще более высокие оценки имеют девочки, подписанные на сообщество «40 КГ» — о здоровом питании и фигуре, о спорте. При этом уже в 6-м классе у девочек появляется сообщество «Давно не дети» — о сексе, причем довольно откровенном и с весьма грубой лексикой. Мальчиков этого возраста на это сообщество подписано меньше, чем девочек. «Мужской юмор Fun Time» у мальчиков появляется только в 8-м классе, причем у плохо успевающих. У мальчиков с более высокой успеваемостью также есть группа, посвященная ЕГЭ и ОГЭ, как и у их одноклассниц.

Дифференциация по полу и успеваемости

В табл. 1 и 2 представлены сообщества с наибольшей долей девочек и наибольшей долей мальчиков среди подписчиков,

Таблица 2. Сообщества, в которых доля мальчиков превышает 80%

Доля мальчиков,%	Название группы	Категория
100	CS: GO	Компьютерные игры
100	Windows Blog	Компьютеры
100	Игрофан	Компьютерные игры
96	Разрушители Легенд Видеоигр	Компьютерные игры
96	Football Vine Video	Футбол
95	Minecraft Майнкрафт	Компьютерные игры
93	Champions Cup ФУТБОЛ	Футбол
92	IGM	Компьютерные игры
91	Футбольные мемы	Футбол
91	Успех	Прочее
91	Реальный Футбол	Футбол
90	ФУТБОЛЬНЫЕ МЕМЫ	Футбол
88	Академия Порядочных Парней	Мальчиковое
86	Наш Футбол	Футбол
82	Книга рекордов (интересного много)	Интересные факты
80	ЗЛОЙ НЕГР	Расистские шутки
80	ФИЛЬМЫ УЖАСОВ	Фильмы ужасов

а в табл. 3 и 4 — с наибольшим и наименьшим средним баллом среди подписчиков. Содержание выделенных таким образом сообществ было изучено более подробно (не менее 15 последних записей). Им были присвоены категории, раскрывающие основное содержание публикуемых записей. Часть групп не удалось классифицировать в силу большой разнородности размещенной в них информации, такие группы были отнесены к категории «прочее». Все изученные группы включают большое число картинок, видеофрагментов. Текстовые записи короткие и, как правило, являются комментариями к изображениям или видео, а собственно тексты единичны.

Наиболее популярными являются сообщества, посвященные романтическим отношениям (включая сексуальные), компьютерным играм, футболу и различным «идеям» — примерам изобретений или неожиданному использованию привычных вещей. Практически все записи, за исключением сугубо романтических, содержат шутки и «приколы». Хотя есть и собственно группы «Юмор».

Таблица 3. Сообщества со средним баллом подписчиков выше 4,1

Средний балл	Название группы	Категория
4,30*	Чёгуглитмаман	Юмор, определения себя
4,28*	Крутые штуки!	Идеи
4,22*	Сделай сам!	Идеи
4,20*	ЕеOneGuy	Прочее
4,16*	Хорошо быть девочкой	Девичье
4,15*	Интересные Факты	Интересные факты
4,15*	Редкие кадры	Редкие кадры
4,14*	Почему не я придумал?	Идеи
4,13*	Книга Рекордов	Интересные факты
4,13*	Крутые факты!	Интересные факты
4,12	Хитрости жизни	Идеи
4,12	Дома не поймут	Юмор, определения себя
4,12	Арт-Идеи	Идеи
4,12	МХК	Юмор
4,12	Фабрика идей	Идеи
4,12	ФИЗРУК	Прочее
4,11	Фабрика идей	Идеи
4,11	ART BOX	Рукоделие и т. п.
4,10	Лучшие стихи великих поэтов	Стихи

* Значение значимо выше среднего на уровне 0,05.

В текстах часто встречается обценная лексика (иногда с заменой одного знака в слове или в сокращении), хотя в сообществах, посвященным романтическим отношениям, много таких слов, как «милота», «обнимашки» и т. п., и умильных картинок.

Интересы мальчиков фокусируются вокруг футбола, компьютерных игр и разного рода юмора. Часто используется обценная лексика и сленг. В группах, на которые подписаны мальчики, много фотографий признанных секс-символов. Довольно много в этих группах, независимо от содержания и основной направленности, видеофрагментов или текстов с неожиданной концовкой, т. е. построенных по структуре анекдота, много неожиданных ситуаций, например видеофрагмент с многочисленными столкновениями автомобилей на скользкой дороге («Скользкая Канада»).

Таблица 4. Сообщества со средним баллом подписчиков ниже 3,8

Средний балл	Название группы	Категория
3,68*	Любовный Гороскоп	Гороскопы
3,68*	Необычный Гороскоп	Гороскопы
3,70*	Тысяча чертей, какая татуировка!	Татуировки
3,71*	ФИЛЬМЫ УЖАСОВ	Фильмы
3,74*	Я тебя люблю	Романтика
3,75*	Сарказм	Юмор
3,76*	Fun Time — мужской юмор	Юмор
3,76*	Minecraft Майнкрафт	Компьютерные игры
3,77*	Киномания	Фильмы
3,77*	Vine Video	Видео
3,77*	Империя Кино	Фильмы
3,77*	ЁП	Юмор
3,78*	Популярная музыка	Музыка
3,78*	5 лучших фильмов	Фильмы
3,79	Корпорация Зла	Юмор
3,79	Эгоист	Прочее
3,79	Орленок	Юмор
3,79	ПЗДЦ	Юмор
3,79	Корпорация Смеха	Юмор

* Значение значимо ниже среднего на уровне 0,05.

Карта сообществ, на которые подписаны девочки, совсем другая. Девочек интересуют собственно девичьи темы, в первую очередь романтика. Много постов «о нем» — он должен понять, принять, он обязательно вернется и пожалеет о разрыве даже спустя годы. Много про разрыв отношений, переживание одиночества, покинутости. Можно предположить, что интерес вызывает именно сюжетный узел, а бесконфликтная благополучная ситуация такой драматургией не обладает. Много сообществ и записей про отношения с близкой подругой, это описанная еще Фрейдом фаза подростковости, когда возникает сильно эротически окрашенное чувство к другу своего пола. Группа «Плохая Девочка» также про девичьи темы, но с элементами язвительности и цинизма, что и следует из названия: образ героини — умная, сильная, не слишком заботящаяся о том, что про нее думают окружающие. Довольно много групп посвящено рукоделию,

их можно, хотя и с натяжкой, поставить в соответствие с группами для мальчиков «Фабрика идей». В лексике девичьих групп меньше вульгаризмов и обсценных выражений, хотя говорить что-то определенное о соотношении числа сниженных речевых оборотов у мальчиков и девочек пока преждевременно. При этом много уменьшительно-ласкательных оборотов, таких как «милота», «обнимашки».

Если группы, на которые подписаны мальчики, структурно можно связать с энергичным действием, то девичьи группы — про переживания.

Сообщества «отличников» открывает «чёгуглитмаман» — очень своеобразная группа, в которой представлены вымышленные запросы матери в форме «Окейгугл, почему моя дочь..?» Например, «Окейгугл, почему доча ждет письмо из какого-то Хогвартса?». То есть подростки описывают воображаемые беспокойства матери (вероятно, обоих родителей) по поводу того, что происходит с дочерью. Это довольно сложная когнитивная конструкция: подросток представляет себе, что в его поведении может быть непонятным родителям, притом что ему самому это представляется очевидным и естественным. Именно очевидность для одних (самих подростков) и непонятность для других (родителей) делает каждый пост смешным (в большей или меньшей степени). В этой же группе встречаются упоминания социальной сети «Одноклассники» и почты в домене mail.ru как примеры чего-то устаревшего. Но юмор этот не злой и не грубый. Отчасти к этой же категории можно отнести и сообщество «Дома не поймут», но это, скорее, самоописания, которые, как явствует из названия группы, непонятны старшим, — вспомним «личный миф» (*personal fable*), характеристику, введенную Д. Элкиндом [Alberts, Elkind, Ginsberg, 2007].

Кроме того, в списке сообществ, на которые подписаны «отличники», есть и «Фабрика идей» — забавные или серьезные неожиданные варианты использования привычных вещей, странные их сочетания и т. д., есть юмор, фильмы, музыка и «Лучшие стихи великих поэтов» (преимущественно о любви). Секс также представлен практически во всех сообществах, но, как правило, внутри каких-то других тем (например, неожиданное возвращение родителей домой, когда молодая пара занимается сексом).

Сообщества школьников с более низким средним баллом успеваемости составляют совсем иную подборку. Это гороскопы («любовный» и «необычный»), затем «Тысяча чертей, какая татуировка!» — множество фотографий татуировок, иногда смешные картинки с татуировками. Также есть подборки фильмов, видеоклипов, музыка, много юмора, подчас весьма грубого.

В записях из сообществ обеих категорий пользователей — и «отличников», и «двоечников» — выражения встречаются весьма разнообразные, в том числе вульгаризмы и сниженная лексика.

Подростковые сообщества практически не содержат школьной тематики. Школа, учение, содержание школьных предметов, таким образом, исключены из сферы интересов детей (только предстоящие экзамены попадают в поле их интересов, вероятно, по совершенно внешним причинам, по необходимости). Слабоуспевающие школьники при этом не интересуются и экзаменами.

Таким образом, качественное сравнение групп, на которые подписаны мальчики и девочки, «отличники» и «двоечники», выявляет различия в интересах между этими категориями подростков. Различия существуют и между подростками разных возрастов. Чтобы точно охарактеризовать эти различия, требуется дальнейшая работа с материалом. Вероятнее всего, адекватным методом сравнения будет контент-анализ. Он не входил в задачи настоящего этапа исследования ввиду большого количества сообществ (более 800).

Карты интересов позволяют качественно оценить дифференциацию интересов подростков в зависимости от пола, возраста и успеваемости. При этом остается открытым вопрос, насколько значимы обнаруженные различия. Найти ответ на этот вопрос традиционными методами представляется затруднительным. Поясним это на примере. Предположим, мы бы хотели оценить степень дифференциации успеваемости по полу. При традиционном подходе пол был бы назван независимой переменной, а успеваемость — зависимой. Была бы построена регрессионная модель, предсказывающая успеваемость по полу и ряду контрольных переменных. Величина коэффициента перед переменной пола и уровень его значимости послужили бы основанием для вывода о силе связи между успеваемостью и полом. Несмотря на широкое распространение, такой подход вызывает серьезную критику [Berk, 2004], начиная с классической работы Лимера [Leamer, 1983], и не является единственно возможным [Breiman, 2001]. Очевидно, что для ответа на интересующий нас вопрос традиционный подход непригоден, так как интересы пользователей — переменная огромной размерности (сотни тысяч) и она не может быть использована как зависимая переменная в регрессионной модели.

**Степень
дифференциации интересов**

Мы утверждаем, что степень дифференциации интересов можно оценить через их предсказательную силу, а именно через точность модели, предсказывающей на основании информации об интересах подростков их принадлежность к интересующей нас группе (мальчики/девочки, младшеклассники/старшеклассники и т. п.). То есть если возможно построить модель, предсказывающую с высокой точностью пол подростков, — значит, их ин-

**Предсказательная сила
интересов**

тересы дифференцированы по полу. Как и в случае с проверкой статистических гипотез, обратное не обязательно верно: если не удалось построить такую модель — это не значит, что дифференциация отсутствует.

Поясним эту мысль примером. Рассмотрим соответствие между полом и внешностью человека. Разумеется, именно пол определяет внешность, а не наоборот. Однако требовать предсказать внешность по полу было бы неразумно, так как переменная «пол» может принимать всего два значения, а переменная «внешность» — миллиарды различных значений. Тем не менее не вызывает сомнений существование соответствия между полом и внешностью. Не вызывает сомнений как раз потому, что по внешности мы можем предсказать пол с большой точностью. То же самое может быть верно и для интересов: если интересы человека позволяют предсказать его пол с той же точностью, что и внешность, — значит, интересы не менее полоспецифичны.

Построение предсказательной модели требует значительного большего объема данных, чем в используемом нами наборе, поэтому мы дополнительно собрали информацию обо всех пользователях «ВКонтакте», указавших, что они учатся или учились в одной из школ Санкт-Петербурга, и родившихся в период с 1993 по 2002 г. Про каждого пользователя были известны пол, год рождения, средний балл ЕГЭ выпускников его школы за последние пять лет и список подписок на сообщества. Всего этот городской набор содержал информацию о 290 182 пользователях. Общее число различных сообществ, на которые подписан хотя бы один учащийся, — 886 191. Так как в этом случае не было возможности сопоставить данные «ВКонтакте» с реальными, для повышения достоверности набора данных из него были исключены те пользователи, у которых не было друзей в социальной сети из указанной ими школы.

Построение модели

С учетом вышесказанного не имеет принципиального значения, какую именно предсказательную модель использовать. Мы отдаем предпочтение подходу, предложенному М. Косински с соавторами [Kosinski, Stillwell, Graepel, 2013]. Во-первых, потому, что это наиболее известная из работ, выполненных на данных, аналогичных нашим, — а значит, можно будет сопоставить российские результаты с мировыми. Во-вторых, потому, что предложенный М. Косински подход прямолинеен, и для его понимания не требуется владеть продвинутыми методами машинного обучения. Аналогичный подход к анализу больших данных используется и в социальных исследованиях [Eagle, Pentland, 2009].

Из городского набора данных мы исключили пользователей, подписанных менее чем на 50 сообществ, и сообщества, на которые были подписаны менее 50 пользователей. Результирующий

набор данных содержал 116 912 пользователей и 40 774 сообщества. Участие в каждом из сообществ было закодировано с помощью бинарных переменных a_j ($j = 1, \dots, 40\,774$), где $a_j = 0$, если пользователь не подписан на сообщество j , и $a_j = 1$, если пользователь подписан на сообщество j . Весь набор данных таким образом представляет собой матрицу $116\,912 \times 40\,774$, (i, j) -элемент которой равен 1, если пользователь с номером i подписан на сообщество с номером j , и равен 0 в противном случае. Затем мы использовали сингулярное разложение этой матрицы для выделения 100 главных компонент b_k ($k = 1, \dots, 100$), характеризующих интересы пользователей.

Переменные b_k использовались в качестве предикторов в логистической регрессии. Целевыми переменными выступали пол пользователя, его принадлежность к определенной возрастной группе и факт обучения в школе с наилучшими/наихудшими образовательными результатами. Чтобы избежать переобучения моделей, была использована перекрестная проверка с разбиением на десять частей.

Построенные нами модели на городском наборе данных позволяют предсказать пол пользователя с точностью 97%. Они также позволяют отнести пользователя к одной из двух возрастных групп с точностью 98%, если разница между ними составляет 9 лет (2002 и 1993 год рождения). Если разница между возрастными группами составляет 4 года (2002 и 1998 год рождения), то точность падает до 88%. Модель позволяет различить даже разницу в 2 года: точность составляет 70%. Модель позволяет разделить пользователей из 1% наиболее успевающих школ и 1% наименее успевающих школ с точностью 83%. Отнести пользователей к 50% наиболее успевающих школ или к 50% наименее успевающих школ модель позволяет с точностью 62%. Такая низкая точность неудивительна, так как индивидуальные достижения школьников из этих двух категорий школ в значительной степени пересекаются между собой.

По интересам подростков мы можем предсказать их пол с точностью, близкой к 100%. Это означает, что если мы возьмем набор интересов некоей девочки, то мы вполне можем встретить похожий набор интересов у другой девочки, но никогда ни у одного мальчика. Теоретически высокую точность предсказания можно обеспечить за счет простого запоминания того, какому набору интересов какой пол должен соответствовать. В этом случае мы не могли бы сделать содержательных выводов из высокой точности предсказания. Для того чтобы избежать подобной ситуации, мы использовали перекрестную проверку (кросс-валидация). В этом случае модель строится на основании одних данных, а ее точность проверяется на других.

Предсказательная сила подписок на сообщества

Заключение Виртуальная среда, в частности социальная сеть «ВКонтакте», которой пользуются подавляющее большинство российских школьников, содержит помимо индивидуальных профилей-аккаунтов еще и сообщества: публичные страницы (паблики) и группы. Они собирают пользователей по их интересам. Мы рассматривали факт подписки на сообщество как индикатор интереса школьника к контенту, который превалирует в данном сообществе. На основании имеющихся в нашем распоряжении данных по одной московской школе (списки учащихся и их средний балл) удалось идентифицировать и затем сгруппировать сообщества, на которые подписаны школьники. Полученные результаты в целом не противоречат имеющейся информации об интересах школьников. Так, они согласуются с представлениями о доминантах — доминантах дали, усилия и романтики и эгоцентрической установке, — описанных в «Педагогике подростка» Л. С. Выготского, а также об эгоцентрической направленности у Д. Элkinда [Elkind, 1967].

Использованные математические процедуры дали возможность существенно расширить и уточнить эти представления, а главное — наполнить их конкретным содержанием посредством анализа контента групп. Для более точного и полного описания и квалификации содержания, которым наполняются паблики, требуется разработать специальную процедуру. Мы полагаем, что адекватным формализованным инструментом сравнения содержания групп будет контент-анализ. Однако прямое применение имеющихся версий этого инструмента пока невозможно, поскольку контент групп включает не только текстовые записи — их как раз меньшинство, — но и видеоматериалы, и картинки, и музыку. Поэтому на данном этапе мы ограничились качественным описанием содержания групп с уточнением лексики, которую используют пользователи.

Таким образом, мы представляем новый инструмент анализа интересов подростков — наиболее информативной стороны их жизни. Результаты применения нашего инструмента в целом не противоречат имеющимся в литературе представлениям, однако существенно их уточняют и расширяют. Наиболее важным из полученных результатов мы считаем возможность дифференциации интересов школьников по их успеваемости. Мы можем теперь обоснованно выдвигать гипотезу о том, что развитие интересов школьников происходит по разным траекториям в зависимости от их успеваемости. То есть информация о разнообразии образовательных траекторий подтверждается более точной информацией о внутренних психологических процессах подростка — его интересах.

Проведенное исследование имеет как теоретическую, так и сугубо практическую значимость. Теоретически оно указывает на неоднородность нормы возраста, на ее связь с полом

подростка и его успеваемостью. Если разнородность интересов мальчиков и девочек так или иначе подразумевалась (хотя никак не учитывалась в образовании), то различие интересов детей одного пола, связанное с успеваемостью, «обсуждалось» вне научного поля, например в кино и литературе о детях. Теперь эта диверсификация может быть изучена предметно и конкретно. Очень важным направлением дальнейших исследований мы считаем более точное описание дифференцированных групп, выделенных не по одному основанию (мальчики/девочки, «отличники»/«двоечники»), а по нескольким, как минимум по трем: полу, возрасту/классу, успеваемости. Также напрашивается дифференциация подростков по социально-экономическому и культурному бэкграунду семей, но эта информация недоступна в массовом масштабе, так как не представлена в аккаунтах пользователей.

Практическая значимость информации о характерных интересах подростков различных групп нам представляется очевидной. Во-первых, наличие такой информации создает условия для гуманизации образования, в противном случае оно все более отчуждается от реального человека, игнорируя его собственный интерес; наличие такой информации создает условия для развития образовательно-досуговой деятельности. Во-вторых, признание разнородности интересов и разнообразия нормы может служить основанием для практической работы с подростками, базой для развития их интересов, для узко направленной психологической поддержки.

Система образования продолжает ориентироваться на идею универсальности нормы, широко представленную в работах по психологии развития. Эта идея, идущая еще от педологии, сегодня, как нам представляется, все меньше соответствует действительности.

1. Бурман Э. (2006) Деконструктивная психология развития. Ижевск: Удмуртский университет, ERGO.
2. Выготский Л. С. (1984а) Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика. С. 6–242.
3. Выготский Л. С. (1984b) Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика. С. 244–269.
4. Королева Д. О. (2016а) Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 205–224. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224
5. Королева Д. О. (2016b) Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения // Современная зарубежная психология. Т. 5. № 2. С. 55–61.

Литература

6. Лубовский Д. В. (2003) Психодиагностические методы в работе с учащимися 3–4-х классов. Москва; Воронеж: Флинта, Московский психолого-социальный институт.
7. Миллер С. (2002) Психология развития: методы исследования. СПб.: Питер.
8. Осорина М. В. (2011) Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер.
9. Соколова Е. Т. (1980) Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во Московского ун-та.
10. Смирнов И. Б., Сивак Е. В., Козьмина Я. Я. (2016) В поисках утраченных профилей: достоверность данных «ВКонтакте» и их значение для исследований образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 106–122. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-106-122
11. Alberts A., Elkind D., Ginsberg S. (2007) The Personal Fable and Risk-Taking in Early Adolescence // Journal of Youth and Adolescence. Vol. 36. No 1. P. 71–76.
12. Berk R. A. (2004) Regression Analysis: A Constructive Critique. Vol. 11. Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
13. Bertrand M., Mullainathan S. (2001) Do People Mean What They Say? Implications for Subjective Survey Data // The American Economic Review. Vol. 91. No 2. P. 67–72.
14. Breiman L. (2001) Statistical Modeling: The Two Cultures // Statistical Science. Vol. 16. No 3. P. 199–231.
15. Eagle N., Pentland A. S. (2009) Eigenbehaviors: Identifying Structure in Routine // Behavioral Ecology and Sociobiology. Vol. 63. No 7. P. 1057–1066.
16. Elkind D. (1967) Egocentrism in Adolescence // Child Development. Vol. 38. No 4. P. 1025–1034.
17. Kosinski M., Stillwell D., Graepel T. (2013) Private Traits and Attributes Are Predictable from Digital Records of Human Behavior // Proceedings of the National Academy of Sciences. Vol. 110. No 15. P. 5802–5805.
18. Leamer E. E. (1983) Let's Take the Con out of Econometrics // The American Economic Review. Vol. 73. No 1. P. 31–43.
19. Lewis K., Kaufman J., Gonzalez M., Wimmer A., Christakis N. (2008) Tastes, Ties, and Time: A New Social Network Dataset Using Facebook. com. // Social Networks. Vol. 30. No 4. P. 330–342.

What's in My Profile: VKontakte Data as a Tool for Studying the Interests of Modern Teenagers

Katerina Polivanova

Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Center for Modern Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kpolivanova@hse.ru

Authors

Ivan Smirnov

Junior Researcher at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ibsmirnov@hse.ru

Address: 20 Myasnikskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

Children's interests play a key role in their psychological development. However, research in this field is associated with serious methodological problems, as it has traditionally used questionnaire surveys that cannot adequately describe the diverse and dynamic world of interests of a developing person. The article suggests using the information on VKontakte communities followed by teenagers, in order to explore their interests. Apart from being comprehensive, VKontakte data is, unlike questionnaire answers, also uncensored. The method's potential demonstrated through the example of a Moscow school with 674 students following 20,203 various VKontakte communities. It reveals that teenagers' interests vary depending on their gender, age, and academic performance. The degree of such variance is demonstrated on an extended set of data on the interests of 290,182 VKontakte users. It transpires that communities followed by teenagers predict with high accuracy not only their gender (97%) and age (98%) but also the performance of the schools they attend (83%). The findings point to the heterogeneity of age-related behavior patterns, in particular to their correlation with gender and academic achievements. Acknowledgement of the heterogeneity of interests and the diversity of age-related behavior patterns creates conditions for the further development of student-centered education, in the absence of which education is becoming more and more alienated from real life, ignoring the interests of real people.

Abstract

social networking services, VKontakte, adolescence, interests, machine learning.

Keywords

- Alberts A., Elkind D., Ginsberg S. (2007) The Personal Fable and Risk-Taking in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 36, no 1, pp. 71–76.
- Berk R. A. (2004) Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences. *Regression Analysis: A Constructive Critique*, vol. 11. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bertrand M., Mullainathan S. (2001) Do People Mean What They Say? Implications for Subjective Survey Data. *The American Economic Review*, vol. 91, no 2, pp. 67–72.
- Breiman L. (2001) Statistical Modeling: The Two Cultures. *Statistical Science*, vol. 16, no 3, pp. 199–231.
- Burman E. (2006) *Dekonstruktivnaya psikhologiya razvitiya* [Deconstructing Developmental Psychology]. Izhevsk: Udmurt State University, ERGO.
- Eagle N., Pentland A. S. (2009) Eigenbehaviors: Identifying Structure in Routine. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, vol. 63, no 7, pp. 1057–1066.
- Elkind D. (1967) Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, vol. 38, no 4, pp. 1025–1034.

References

- Koroleva D. (2016a) Vsegda onlayn: ispolzovanie mobilnykh tekhnologiy i sotsialnykh setey sovremennymi podrostkami doma i v shkole [Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School by Modern Teenagers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 206–224. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224
- Koroleva D. (2016b) Issledovanie povsednevnosti sovremennykh podrostkov: prisutstvie v sotsialnykh setyakh kak neotyemlemaya sostavlyayushchaya obshcheniya [A Study of the Daily Life of Modern Teenagers: The Presence in Social Networks as an Integral Component of Communication]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 5, no 2, pp. 55–61. doi:10.17759/jmfp.201605020
- Kosinski M., Stillwell D., Graepel T. (2013) Private Traits and Attributes Are Predictable from Digital Records of Human Behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 110, no 15, pp. 5802–5805.
- Leamer E. E. (1983) Let's Take the Con out of Econometrics. *The American Economic Review*, vol. 73, no 1, pp. 31–43.
- Lewis K., Kaufman J., Gonzalez M., Wimmer A., Christakis N. (2008) Tastes, Ties, and Time: A New Social Network Dataset Using Facebook. com. *Social Networks*, vol. 30, no 4, pp. 330–342.
- Lubovsky D. (2003) *Psikhodiagnosticheskie metody v rabote s uchashchimisya 3–4 klassov* [Psychodiagnostic Methods in Teaching Students of Grades 3–4]. Moscow; Voronezh: Flinta, Moscow Psychological and Social Institute.
- Miller S. (2002) *Psikhologiya razvitiya: metody issledovaniya* [Developmental Research Methods]. Saint Petersburg: Piter.
- Osorina M. (2011) *Sekretny mir detey v prostranstve mira vzroslykh* [The Secret World of Children in the Adult Environment]. Saint Petersburg: Piter.
- Smirnov I., Sivak E., Kozmina Y. (2016) V poiskakh utrachennykh profiley: dostovernost' dannykh "VKontakte" i ikh znachenie dlya issledovaniy obrazovaniya [In Search of Lost Profiles: The Reliability of VKontakte Data and Its Importance for Educational Research]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 106–122. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-106-122
- Sokolova E. (1980) *Proektivnye metody issledovaniya lichnosti* [Projective Techniques in Personality Research]. Moscow: Moscow State University.
- Vygotsky L. S. (1984a) Pedologiya podrostka [Adolescent Pedology]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 4. Moscow: Pedagogika, pp. 5–242.
- Vygotsky L. (1984b) Problema vozrasta [The Problem of Age]. *Sobranie Sochineniy L. S. Vygotskogo* [Collected Works of L. S. Vygotsky], vol. 4. Moscow: Pedagogika, pp. 244–269.

Детская площадка как феномен детской субкультуры

Памяти любимого
учителя и старшего
друга
Людмилы
Филипповны
Обуховой

И. А. Корепанова-Котляр, М. В. Соколова

Корепанова-Котляр Инна Александровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Государственного университета «Дубна». Адрес: 141980 Московская обл., г. Дубна, ул. Университетская, 19. E-mail: iakorepanova@gmail.com

Соколова Мария Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета. Адрес: 127051, Москва, ул. Сretenка, 29. E-mail: maria.sokolova.v@gmail.com

Аннотация. Детская площадка рассматривается с позиций культурно-исторической психологии как развивающее игровое пространство, как артефакт культуры, как культурное средство психического развития. В соответствии со своей культурной функцией она должна создавать для детей и подростков условия реализации их потребности в игре, движении, экспериментировании со свойствами окружающей среды и возможностями своего тела, в общении с другими детьми и взрослыми. Эти функции должны быть заложены как в подборе оборудования, так и в общем планировании пространства площадки. Анализ профессиональной подготовки российских ландшафтных архитекторов показал, что в учебных планах и доступной учебной литературе на русском языке отсутствуют необходимые инструменты для того, чтобы они могли проектировать игровые пространства, отвечающие потребностям детей и подростков. Сделан вывод о необходимости междисциплинарного сотрудничества и включения возрастных психологов в процесс проектирования игровых пространств, а также в процесс профессиональной подготовки проектировщиков городской среды. Представлены результаты сравнения поведения детей на традиционных детских площадках (16 детских площадок в Москве) и на площадках нового поколения (6 детских площадок: в Нескучном саду в Москве, в Михайловском парке в Санкт-Петербурге и в Сочи-парке). Показано, что площадки нового поколения в большей степени отвечают возрастным потребностям детей, раскрывают потенциал детской площадки как средства развития. Тем самым подтвержден тезис о продуктивности сотрудничества ландшафтных архитекторов и психологов.

шафтных архитекторов показал, что в учебных планах и доступной учебной литературе на русском языке отсутствуют необходимые инструменты для того, чтобы они могли проектировать игровые пространства, отвечающие потребностям детей и подростков. Сделан вывод о необходимости междисциплинарного сотрудничества и включения возрастных психологов в процесс проектирования игровых пространств, а также в процесс профессиональной подготовки проектировщиков городской среды. Представлены результаты сравнения поведения детей на традиционных детских площадках (16 детских площадок в Москве) и на площадках нового поколения (6 детских площадок: в Нескучном саду в Москве, в Михайловском парке в Санкт-Петербурге и в Сочи-парке). Показано, что площадки нового поколения в большей степени отвечают возрастным потребностям детей, раскрывают потенциал детской площадки как средства развития. Тем самым подтвержден тезис о продуктивности сотрудничества ландшафтных архитекторов и психологов.

Ключевые слова: детская площадка, игровое пространство, игра, психолого-педагогическое проектирование, архитектура, культурное средство.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-153-166

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2016 г.

Работа выполнена
при поддержке гранта
РГНФ № 15-06-10627.

Психологи на детской площадке? Что они там могут делать? Такой вопрос мы часто слышим от коллег. Действительно, с какой точки зрения детские площадки могут интересовать возрастных психологов?

С 2011 г. наша исследовательская группа проводит теоретические и эмпирические исследования детской площадки (шире — детской игровой среды) как особого феномена культуры, культурного средства или артефакта. Мы исходим из того, что деятельность ребенка на уличной игровой площадке связана с «распредмечиванием» смыслов и функций объектов игровой среды, она представляет собой созидающую, фантазийную и преобразующую активность самих детей, их взаимодействие с другими — детьми и взрослыми, находящимися на площадке.

Научной основой разрабатываемого нами подхода выступают культурно-историческая психология и теория деятельности — работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Г. П. Щедровицкого, А. Г. Асмолова, В. В. Рубцова, В. М. Мунипова, Б. Д. Эльконина, В. Л. Глазычева.

Исторически детская площадка возникла в городской индустриальной культуре в начале XX в. как компромисс между урбанизацией и потребностями детей в игре и движении [Котляр, Соколова, 2016]. В современных городах детские площадки служат пространством, в котором дети имеют возможность свободно играть, двигаться, общаться, сотрудничать, экспериментировать, т. е. детские площадки выполняют функцию поддержки психического и физического развития. Однако возможности, которые предоставляют для осуществления этих деятельностей разные площадки, различаются. Насколько каждая конкретная площадка реализует свою культурную функцию? Насколько она способствует детскому развитию?

Ответ на этот вопрос состоит из нескольких частей. Необходимо проанализировать, что действительно происходит на детской площадке, что на ней делают посетители — дети и взрослые, и провести экспертизу развивающего потенциала детской площадки. Одновременно с этим важно описать «идеальную форму» — то, какой площадка должна быть, чтобы выполнять свою культурную функцию, — сформулировать принципы ее проектирования. И выяснить, есть ли у тех специалистов, которые участвуют в создании площадок, ресурсы для проектирования необходимых культурных функций.

**Методическое
обеспечение
проектирования
детских игровых
сред**

Мировая практика проектирования детских игровых сред обеспечена методически достаточно хорошо. В литературе обсуждаются общие и частные вопросы проектирования, его особенности при создании общественных игровых пространств, игровых пространств в образовательных учреждениях [Beltzig, 1990; Datt-

ner, 1974; U. S. Consumer Product Safety Commission, 2015]. Важной составляющей методического обеспечения проектирования детских игровых сред являются исследования рискованного поведения и условий безопасности на детских площадках [Ball, Gill, Spiegel, 2008; Шеина, Соколова, 2016]. Проводимые эмпирические исследования создают обоснованную базу для проектирования. Не имея возможности в рамках этой статьи подробно обсуждать исследования и практику проектирования (см. проведенный нами анализ [Котляр, Соколова, 2016]), остановимся в качестве примера на двух источниках, используемых российскими ландшафтными архитекторами в своей практике.

Ведущие немецкие проектировщики детских игровых сред Г. Агде, А. Нагель и Ю. Рихтер задают очень важную перспективу в понимании того, что же такое детская площадка и какой она должна быть: «Взрослым часто кажется, что они прекрасно понимают, что нужно детям, в результате игровые площадки сковывают действия и фантазию детей. Детям нужен свободный выбор места, времени и способа игры. Они должны иметь возможность перенести пережитое на игру и, кроме того, сами составлять возможные варианты игр. Поэтому при создании игровых площадок следует так оформлять окружающую среду, чтобы детям (да, пожалуй, и взрослым) предоставлялась широкая возможность, играя, общаться с окружающим миром» [Агде, Нагель, Рихтер, 1988. С. 6]. В настольном для многих ландшафтных архитекторов справочнике Э. Нойферта «Строительное проектирование» эта идея получает свое развитие: «Опыт, полученный ребенком во время игр, является важным фактором в становлении его личности. Адаптация к условиям окружающей среды происходит у ребенка в основном во время игры. Игровые площадки должны быть изменяемы и иметь разнообразное оснащение» [Нойферт, 2006. С. 220].

Итак, площадка — прежде всего пространство игры, экспериментирования, сотрудничества детей или детей и взрослых, она должна быть изменяемой, поддерживающей инициативу детей. В реальной практике существующих, например, в Европе, игровых пространств этот подход находит широкое применение.

В российской теории и практике проектирование детских площадок рассматривается достаточно узко — в основном в контексте организации предметной среды образовательных учреждений, и методические материалы по данному вопросу представлены в основном различными нормативными документами¹.

Лишь в работе А. А. Грашина детские площадки рассматриваются как объекты предметно-развивающей среды [Грашин, 2008]. Игровые объекты стимулируют ребенка к определенным

¹ Национальный стандарт Российской Федерации «Оборудование детских игровых площадок. Безопасность конструкции и методы испытаний» http://tehnorma.ru/gosttext/gost/gostdop_285.htm

физическим действиям, они также выступают как метафоры. Например, качаясь на качелях по типу коромысла (точка опоры расположена внизу, под качающейся доской), дети поочередно переживают смену социальных позиций — от доминирования (позиция «сверху») к подчинению (позиция «снизу») и обратно. Ряд объектов детской площадки предполагает кооперацию и согласование совместных действий: чтобы раскрутить карусель до предельной скорости, нужны усилия нескольких человек. Объекты детской площадки дают возможность детям разного возраста решать задачи, специфичные именно для данного возрастного этапа развития. Если для ребенка раннего возраста важно научиться и развить навык поочередной перестановки ног и рук при движении по шведской стенке, то для ребенка среднего дошкольного возраста эта задача является уже решенной, и он может ставить себе новые задачи на этом же объекте, освоение высоты, например. А. А. Грашин подчеркивает, что при создании детской площадки проектируется не объект (совокупность объектов), проектируется ситуация — деятельность ребенка, его общение с другими людьми. «В пространстве взрослого мира элементы детской игровой площадки должны организовывать соразмерную ребенку среду» [Грашин, 2008. С. 39]. Однако книга не содержит конкретных рекомендаций и разработок, написана сложным языком и, к сожалению, не является рабочим инструментом ландшафтных архитекторов.

Подготовка ландшафтных архитекторов к проектированию игровых сред

Чтобы оценить с интересующей нас точки зрения программы подготовки ландшафтных архитекторов к проектированию игровых сред, мы проанализировали учебные планы подготовки ландшафтных архитекторов и методические пособия трех вузов: Московского государственного университета леса (базового университета, готовящего ландшафтных архитекторов), а также Ульяновского технического университета и Магнитогорского университета. В учебных планах подготовки бакалавров и магистров отсутствуют спецкурсы по проектированию детских игровых сред², но есть возможность выполнить отдельные небольшие проекты по выбору в рамках других курсов (например, в курсе «Ма-

² Учебный план подготовки бакалавров ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет леса», направление «Ландшафтная архитектура», http://www.mgul.ac.ru/UserFiles/File/MetodOtdel/Uchebnye_plany_FGOS_VO_2016/Uchebnye_plany_Bakalavriata_2014_1___4_kursy/Ucheb_plan_350031001_14_12345_29.05.15_Oo_Vo_Zo_Ispr.pdf; Учебный план подготовки магистров ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет леса», направление «Ландшафтная архитектура», http://www.mgul.ac.ru/UserFiles/File/MetodOtdel/Uchebnye_plany_FGOS_VO_2016/Uchebnye_plany_Magistratura_2014/Ucheb_plan_35040901_2014_12_29.05.15_Oo_P.pdf; Учебный план подготовки специалистов Ульяновского государ-

лые сады», «Проектирование элементов благоустройства»). В одном из методических пособий сообщается, что площадка должна быть *абсолютно безопасна* (выделено нами. — И. К.-К., М. С.), содержать оборудование для двигательной активности, а также для дидактических игр, рисования и лепки [Сотникова, 2010]. Основные адресаты площадки — дети до 12 лет, присутствие детей старше 12 лет и взрослых (помимо сопровождения детей в возрасте 1,5–3 лет) не предусмотрено. Такое представление об адресатах детской площадки значительно сужает ее культурную функцию.

В другом методическом пособии детская площадка рассматривается как средство организации содержательного досуга, как место для игры детей дошкольного и младшего школьного возраста. В нем указано, что детская площадка способствует физическому и умственному развитию, «правильно организованная детская площадка формирует у детей мотивацию к самостоятельной физической активности, личностному развитию, овладению важными навыками, развивает их поведенческую культуру» [Григорьев, 2006. С. 4]. В качестве пользователей площадки здесь также названы дети младшего школьного возраста, в качестве основных видов деятельности — игра и движение. Конкретных приемов обустройства площадки таким образом, чтобы она выполняла свои культурные функции, в пособии не содержится.

Безусловно, на становление профессиональной позиции любого специалиста, и ландшафтного дизайнера в том числе, влияет множество факторов. Прочитанная литература, прослушанные курсы лекций, выполненные курсовые проекты не определяют позицию полностью.

Как представляют себе детскую площадку молодые ландшафтные архитекторы? Мы проводили включенное наблюдение за деятельностью 15 ландшафтных архитекторов на протяжении двух лет. Фиксировались их поведение и высказывания в различных ситуациях: при обсуждении с заказчиком и разработке концепции детской площадки, при подготовке конкретного проекта, подборе оборудования, при изменении концепции в связи с изменением бюджета. Все архитекторы, принявшие участие в исследовании, имели высшее образование и опыт проектирования общественных сред не менее трех лет.

Установлено, что при проектировании детских игровых пространств ландшафтные архитекторы опираются:

- на знания о проектировании общественных пространств, полученные в процессе обучения. В фокусе внимания центральные для архитектора составляющие проекта — стиль, цвет,

ственного технического университета, направление «Дизайн архитектурной среды», <http://plans.ulstu.ru/planFull.php?if=1&plan=147>

- фактура, архитектура пространства и т. п., а также вопросы технического проектирования (учет существующих объектов, технических коммуникаций, посадок);
- на собственный детский игровой опыт, на детские воспоминания — какие площадки нравились, где было интересно играть;
 - на свой актуальный опыт: какие игровые пространства нравятся сейчас;
 - на субъективное понимание интересов, потребностей и предпочтений собственных детей (если они есть);
 - на обобщенные представления о том, что любят дети (клише «Все дети любят играть в песке», «Дети любят яркие цвета»);
 - на визуальные концепции и представления о красивом пространстве, стильные решения, мировые аналоги.

Потребности и интересы детей, их возрастные особенности, характеристики деятельности детей, а также потребности и интересы приходящих с детьми взрослых не входят в ядро профессиональных представлений ландшафтных архитекторов. В этом состоит одна из основных причин, по которым существующие игровые пространства в России не выполняют своей культурной функции, не способствуют психическому развитию детей.

Каковы пути выхода из создавшейся ситуации? Безусловно, необходимо расширение программы подготовки ландшафтных архитекторов, включение отдельных спецкурсов по проектированию детских пространств в программы обучения, создание новых методических пособий. Немаловажную роль играет выпуск и переиздание как оригинальных российских, так и переводных зарубежных книг по теме проектирования детских игровых сред.

Сотрудничество ландшафтных архитекторов и возрастных психологов в проектировании уличных игровых пространств

Проектирование игровых сред может осуществляться как монокомандой ландшафтных архитекторов, так и междисциплинарными коллективами с привлечением детских и возрастных психологов. Роль психолога в таком совместном проекте заключается в представлении потребностей и интересов основных пользователей площадки — детей и сопровождающих их взрослых. В сфере внимания психолога находятся следующие вопросы: какова функция именно этого игрового пространства в зависимости от его расположения в системе всего города? Какие потребности (в игре, общении, экспериментировании, движении, риске) потенциальных пользователей площадки могут быть удовлетворены на имеющейся территории? Как будут удовлетворяться потребности и обеспечиваться интересы детей разных возрастов — даже если площадка, например, рассчитана прежде всего на подростков, будет ли там место для детей младшего школьного возраста? Имеют ли выбранные игровые объекты и элементы

ландшафта высокую игровую ценность? Созданы ли условия для рискованного поведения и безопасна ли при этом площадка?

Обобщение опыта реальной практической деятельности по совместному проектированию игровых уличных пространств привело нас к формулированию следующих психологических принципов проектирования детских площадок: учет возрастных особенностей, высокая игровая ценность и открытость объектов, поддержка допустимого риска, учет уровней активности посетителей, приглашение к общению, диалогичность (подробнее см.: [Котляр, Соколова, Фронтов, 2014]). Задача психолога — помочь ландшафтному дизайнеру обеспечить соблюдение этих принципов при проектировании конкретного игрового пространства, т. е. помочь создать такую детскую площадку, в которой будут учтены потребности ее потенциальных пользователей, как детей, так и взрослых.

На протяжении четырех лет ведется совместная работа по проектированию игровых уличных пространств — сотрудничество ландшафтных архитекторов и возрастных психологов. В рамках этого сотрудничества было создано более десяти городских уличных игровых пространств: детских площадок во дворах и парках³.

Отличаются ли детские площадки, в создании которых принимали участие психологи, от тех, которые были спроектированы группой профессионалов-архитекторов без участия психологов? Как эти различия проявляются в поведении посетителей? Для ответа на эти вопросы мы провели эмпирическое исследование, в котором сравнивали поведение детей и подростков на традиционных площадках и на площадках нового поколения, в проектировании которых мы принимали непосредственное участие как возрастные психологи-консультанты.

Мы предположили, что основные различия между традиционными детскими площадками и площадками нового поколения будут состоять в характере поведения на площадке не только детей, но и пришедших с ними взрослых. Для проверки этой гипотезы проведено исследование, состоявшее из двух этапов.

На первом этапе, в августе-сентябре 2013 г., мы наблюдали за поведением посетителей 16 московских традиционных детских игровых площадок, типичных для мегаполиса. Эти площадки

**Исследование
поведения детей
на традиционных
площадках
и площадках
нового поколения**

³ Далее в тексте эти площадки будут называться площадками нового поколения, что отражает мировую тенденцию — включение в проектирование представителей разных профессиональных групп и самих потенциальных пользователей (так называемое соучастное проектирование [Санюф, 2015]). Площадки, в проектировании которых не принимали участие психологи, в тексте будут называться традиционными детскими площадками.

были оборудованы стандартно: песочница, обычные качели, карусель, качели-пружины, домик, горка. На некоторых площадках часть оборудования была объединена в игровой комплекс с небольшим (не выше 2 м) простым сооружением для лазания и горкой. Основное покрытие площадок — асфальт или резина.

Второй этап наблюдения за поведением посетителей проходил на площадках нового поколения, которые располагались в парках Москвы (Нескучный сад — одна площадка), Санкт-Петербурга (Михайловский сад — одна площадка) и Сочи (Сочи-парк — четыре площадки). Все оборудование на этих детских площадках выполнено из дерева, покрытие — щепа или галька. Помимо традиционного (песочницы, качели) на площадках было также оборудование, приглашающее к сотрудничеству (переговорные устройства, водные насосы, гидротехнические конструкции, парные качели и качели-корзины, гамаки, плоты и т. п.), экспериментированию (наличие «свободных материалов» — воды, гальки, песка, щепы, винт Архимеда, системы насосов, музыкальные объекты, объекты со сложной траекторией движения — диск, карусели, балансиры), риску (высокие лазательные конструкции, горки, висячие мосты и др.). Данные о поведении посетителей собирались в сентябре 2014 г., июне — августе 2015 г. и июне — августе 2016 г.

С помощью основного метода исследования — наблюдения (подробнее о методе см.: [Котляр, Соколова, 2014]) фиксировались:

- 1) типы взаимодействия детей и взрослых на площадке (между детьми: общение, конфликты; поведение взрослых по отношению к детям: контроль, помощь и участие, отстраненность);
- 2) виды действий, которые совершают посетители с объектами площадки.

Действия посетителей с объектами, находящимися на площадке, были разделены на две большие группы: действия, которые «предписываются» логикой объекта (на качелях качаются, с горки съезжают вниз, в песочнице копают), и действия, «преодолевающие» логику объекта, среди них:

- экспериментирование с объектом (подъем по горке вверх);
- преобразование объекта, материала, пробы действий с объектами;
- игра: любое действие «понарошку», «как будто», объект при этом выступает как условие, пространство для игры;
- опасная ситуация, возникающая во время использования объекта.

При обработке данных использовались методы описательной статистики. При подсчетах учитывалось, что площадки наблюда-

лись неодинаковое количество раз и число посетителей в разные дни наблюдений было разным.

Сравнение поведения посетителей на традиционных и новых площадках показывает, что между ними есть существенные различия.

Наблюдение за поведением детей и подростков на традиционных площадках показало, что изучение ими свойств объектов ограничено простыми стереотипными действиями и происходит в большинстве случаев согласно логике использования объекта. Дети практически не выходят за пределы типичных действий: например, с горки — спуск, на качелях — раскачивание. «Преодоление» — выход за пределы возможности данного объекта, эксперимент со своими возможностями и возможностями объектов — дети и подростки на таких площадках осуществляют редко (менее 30% всех действий). Игра наблюдалась лишь в 15% случаев. А это значит, что уличная площадка — основной элемент городской среды, созданный для детей, — не стимулировала игровую деятельность. Чаще всего дети играли в домике (30%) или в игровом городке и песочнице. Конфликты отмечались крайне редко (менее 2%), в основном на качелях и в домике, в ситуациях регулирования порядка и продолжительности использования объекта (кто, в какой последовательности и как долго качается) или в групповой игре. За все время наблюдения была зафиксирована одна опасная рискованная ситуация — на горке. Экспериментирование также было обнаружено только при использовании горки: дети влезали по скользкой поверхности наверх. Возможно, исследуемые объекты на детской площадке не предполагают и не стимулируют данную деятельность, столь важную для развития ребенка.

Дети на традиционной площадке в основном выступают в роли пользователей различных объектов, выполняют только действия по логике объектов, не преобразуя их. Они мало включены в продуктивные виды деятельности, экспериментирование, игру, общение. То есть в игровые пространства не заложены возможности для разворачивания этих деятельностей.

Иная картина наблюдалась на площадках нового поколения. Во время наблюдения были зафиксировано, что дети и подростки успешно «распредмечивают» все то, что было заложено при проектировании. Они активно экспериментируют со своим движением и со свойствами окружающих предметов и сред. В одиночку и в сотрудничестве с другими детьми и взрослыми они совершают рискованные действия, общаются, играют в сюжетные игры и игры с правилами. Были отмечены в равных пропорциях как действия согласно логике игровых объектов (с горки скатываемся, на качелях качаемся), так и действия, преодолевающие логику (например, подъем вверх по скату горки), — экспериментирование, проба и риск. Конфликтное поведение отмечалось

так же редко, как и на традиционных площадках, и в основном столкновения происходили по поводу очередности использования игровых объектов.

На традиционных детских площадках дети и подростки перемещаются по двум основным траекториям. Первая траектория — от объекта к объекту, от одного действия к другому при отсутствии какой-либо преемственности в действиях. Вторая траектория — в зависимости от игрового сюжета или сюжета общения. На площадках нового поколения траектории движения посетителей значительно сложнее и разнообразнее. Помимо двух выделенных ранее здесь отмечаются: траектория исследования (посетители двигаются от объекта к объекту, пробуя и варьируя то или иное движение или способ обращения с объектами), траектория совместных действий (два и более посетителя перемещаются от объекта к объекту вместе, вступая во взаимодействие по поводу этих объектов, исследуя возможности их совместного использования).

Обнаруженное нами большее разнообразие и сложность траекторий движения по площадке нового поколения — это результат, который согласуется с данными проведенного канадскими учеными исследования так называемого игрового маршрута и его влияния на характер поведения [Cosco, Moore, Islam, 2010]. Детская площадка — не простая сумма отдельных изолированных объектов. Она должна представлять собой систему объектов, связанных друг с другом. Если такая связь присутствует и имеет смысловую нагрузку, то она благотворно влияет на поведение детей, стимулирует их к движению, сотрудничеству, игре.

На традиционных детских площадках взрослые в основном выполняют функцию контроля — в 61% случаев; чаще всего они контролируют детей на скалодроме, карусели, спорткомплексе, реже всего — на скамейке и в домике. Они сопровождают детей, контролируют их действия и регулируют возникающие сложные и конфликтные ситуации. Наибольшее участие (22%) в совместной деятельности взрослые проявляют в песочнице и на скамейке. Помощь детям оказывают чаще всего на качелях-балансирах, пружинах и горке. Родители редко включены во взаимодействие с детьми на площадке (за исключением родителей детей раннего возраста). Сами родители констатируют, что им на детской площадке крайне скучно и они воспринимают прогулку как вынужденную необходимость. В таких условиях дети, находящиеся под постоянным контролем взрослых, менее свободны в своих пробах и играх, менее активны и инициативны.

На новых площадках родители активны, инициативны и участвуют в исследовании объектов и площадки в целом. Игровую среду они оценивают как интересную, необычную, привлекательную даже для взрослого. Нами было зафиксировано большое количество случаев экспериментирования взрослых на площадках,

особенно среди пап, а также игровых действий с детьми. На площадках нового поколения пришедшие с детьми и подростками взрослые часто включаются в совместную деятельность. К этому располагают и сами игровые объекты: общение по переговорному устройству, совместное накачивание и переливание воды, движение на плотах по пруду, игра на музыкальных инструментах, конструирование, совместные прыжки на батуте или раскачивание на качелях и т. п. Контролирующее поведение отмечалось тогда, когда дети и подростки совершали исследовательские рискованные действия — поднимались на высокие башни, лазательные конструкции. Высказывания взрослых в ходе занятий с детьми на детской площадке можно разделить на две большие группы:

- комментарии относительно возможностей детей и подростков, часто негативного характера («Не залезай, упадешь! Ты тут не сможешь, это для тебя сложно!»);
- побуждение к исследовательскому поведению («Не бойся, попробуй!»). К сожалению, мотивирующие высказывания могут переходить в требования: родители заставляют ребенка выполнять действия, которые он не готов совершать («Залезай, ну что же ты трусишь! Трус! Не куплю тебе мороженое!»).

Требуют от детей выполнения тех или иных действий на площадке в основном отцы. Такие высказывания не только негативно влияют на самооценку ребенка («Я трус, не могу сделать то, что хотят мои родители»), но и формируют у него неадекватное представление о собственных возможностях («Я не могу сделать что-то, так как это сложно, я боюсь, но мои родители требуют — значит, я должен это совершить»), затрудняют формирование способности распознавать действительно опасные ситуации и принимать решение о риске [Соколова, Шеина, 2016]. Обсуждение стратегий поведения взрослых на детской площадке выходит за рамки данной статьи, но приведенные здесь наблюдения свидетельствуют о том, что проблематика взаимодействия детей и взрослых на площадке актуальна и нуждается в специальном исследовании.

В целом на площадках нового поколения взрослые активнее включены во взаимодействие со своими детьми, они меньше контролируют детей, находятся в более позитивном эмоциональном состоянии и в большей степени склонны к игровому поведению.

Поведение детей, подростков и пришедших с ними взрослых на традиционных площадках и на площадках нового поколения различается по всем выделенным параметрам: от выполняемых действий до траекторий движения. На площадках нового поко-

Заключение

ления посетители вовлечены в активное взаимодействие с объектами, материалами, с другими посетителями, совершают исследовательские и рискованные действия. Родители включены в совместную с детьми деятельность.

В создании площадок нового поколения участвовали детские психологи. Эта практика создания площадок, ориентированных на потребности детей и взрослых, нова для России и является пока, скорее, исключением. Но мы надеемся, что она будет распространяться.

Приведенные результаты убедительно показывают, что площадки, созданные в сотрудничестве двух профессиональных групп, в полной мере выполняют свои культурные функции, а посетители «распредмечивают» заложенные в пространстве смыслы, играя, общаясь и сотрудничая, экспериментируя и рискуя.

Литература

1. Агде Г., Нагель А., Рихтер Ю. (1988) Проектирование детских игровых площадок. М.: Стройиздат.
2. Грашин А. А. (2008) Дизайн детской предметно-развивающей среды: учеб. пособие. М.: Архитектура-С.
3. Григорьев А. Д. (2010) Проектирование детской развивающей предметно-пространственной среды (уличные игровые площадки): учеб. пособие. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т.
4. Котляр И. А., Соколова М. В. (2016) Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок // Современная зарубежная психология. Т. 5. № 1. С. 5–15. doi: 10.17759/jmfp.2016050101
5. Котляр И. А., Соколова М. В. (2014) Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. Т. 19. № 4. С. 54–63.
6. Котляр И. А., Соколова М. В., Фронтов А. Ю. (2014) К проблеме психолого-педагогического проектирования детских сред: на примере проектирования детских площадок // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». № 3. С. 11–26. <http://www.psyanima.ru/journal/2014/3/2014n3a2/2014n3abs2.pdf>
7. Нойферт С. (2014) Строительное проектирование. М.: Архитектура-С.
8. Санофф Г. (2015) Соучаствующее проектирование. Вологда: Проектная группа 8.
9. Сотникова В. О. (2010) Проектирование элементов благоустройства. Детские площадки. Площадки отдыха. Малые сады: учеб. пособие. Ульяновск: УлГТУ.
10. Шеина Е. Г., Соколова М. В. (2016) Проблема риска и безопасности игровой среды в зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. Т. 5. № 1. С. 16–23. doi:10.17759/jmfp.2016050102
11. Ball D., Gill T., Spiegel B. (2008) Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide. London: Department for Children, School and Families.
12. Beltzig G. (1990) Kinderspielplätze mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg: Augustus Verlag.
13. Dattner R. (1974) Design for Play. London: MIT Press.
14. U. S. Consumer Product Safety Commission (2015) Public Playground Safety Handbook. <http://www.prm.nau.edu/PRM423/cpsc-playground-safety-handbook-08.pdf>

The Playground as a Phenomenon of Children's Subculture

Inna Korepanova-Kotliar

Ph.D. in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, Dubna State University, Dubna, Russian Federation. Address: 19 Universitetskaya St., 141980 Dubna, Moscow Oblast, Russian Federation. E-mail: iakorepanova@gmail.com

Authors

Maria Sokolova

Ph.D. in Psychology, Specialist at the Center for Psychological and Educational Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation. Address: 29 Sretenka St., 127051 Moscow, Russian Federation. E-mail: maria.sokolova.v@gmail.com

The playground is analyzed from the perspective of cultural-historical psychology as a cultural artifact and a cultural tool for mental development. In accordance with its cultural function, a playground must provide opportunities for children and adolescents to satisfy their need for playing, moving, exploring the environment's properties and their own physical abilities, as well as communicating with other children and adults. Allowance for these functions should be made both when selecting the equipment and when planning the overall playarea. Analyses of landscape architecture courses in Russia have demonstrated that neither syllabi nor study materials available in Russian provide the necessary training tools to enable landscape architects to design a playground that would satisfy the needs of children and adolescents. Therefore, cross-disciplinary cooperation is required. Developmental psychologists should be involved in playground planning as well as in the process of urban development training. Our results compare the behavior of children in conventional (16 playgrounds in Moscow) and next-generation playgrounds (6 playgrounds: in Neskuchny Garden in Moscow, Mikhailovsky Garden in Saint Petersburg, and Sochi Park). The next-generation playgrounds were found to answer children's developmental needs better, unlocking the potential of the playground as a development tool. This confirms the point on effective cooperation between landscape architects and psychologists.

Abstract

playground, play area, play, psychologist- and educator-assisted planning, architecture, cultural artifact.

Keywords

- Agde G., Nagel A., Rikhter Y. (1988) *Proektirovanie detskikh igrovykh ploshchadok* [Playground Planning]. Moscow: Stroyizdat.
- Ball D., Gill T., Spiegel B. (2008) *Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide*. London: Department for Children, School and Families.
- Beltzig G. (1990) *Kinderspielplätze mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten*. Augsburg: Augustus Verlag.
- Dattner R. (1974) *Design for Play*. London: MIT Press.
- Grashin A. (2008) *Dizayn detskoy predmetno-razvivayushchey sredy: ucheb. posobie* [Designing a Learning Environment for Children. Study Guide]. Moscow: Arkhitektura-S.
- Grigoryev A. (2010) *Proektirovanie detskoy razvivayushchey predmetno-prostranstvennoy sredy (ulichnye igrovye ploshchadki): ucheb. posobie* [Designing a Learning Environment for Children (Outdoor Playgrounds). Study Guide]. Magnitogorsk: Magnitogorsk State University.

References

- Kotliar I., Sokolova M. (2016) Podkhody k psikhologo-pedagogicheskoy eksper-tize igrovyykh detskikh ploshchadok [Approaches to Psycho-Pedagogical Ex-amination of Game Playgrounds]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 5, no 1, pp. 5–15. doi:10.17759/jmfp.2016050101
- Kotliar I., Sokolova M. (2014) Privlekatelnost detskoy ulichnoy ploshchadki. Opyt empiricheskogo issledovaniya [The Attractiveness of Street Children Play-grounds. An Empirical Study]. *Psychological Science and Education*, vol. 19, no 4, pp. 54–63.
- Kotliar I., Sokolova M., Frontov A. (2014) K problem psikhologo-pedagogich-eskogo proektirovaniya detskikh sred: na primere proektirovaniya det-skikh ploshchadok [To the Problem of Psychological Design of Outdoor Children’s Environment: The Design of Playgrounds in Theme Park]. *Dub-na Psychological Journal*, no 3, pp. 11–26. [http://www.psyanima.ru/jour-nal/2014/3/2014n3a2/2014n3abs2.pdf](http://www.psyanima.ru/journal/2014/3/2014n3a2/2014n3abs2.pdf)
- Neufert E. (2014) *Stroitelnoe proektirovanie* [Architects’ Data]. Moscow: Arkh-itektura-S.
- Sanoff H. (2015) *Souchastvuyushchee proektirovanie* [Participatory Design]. Vo-logda: Proektnaya gruppa 8.
- Sheina E., Sokolova M. (2016) Problema riska i bezopasnosti igrovoy sredy v zarubezhnoy psikhologii [Risk and Safety Problem of Game Environment in Studies of Foreign Psychologies]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 5, no 1, pp. 16–23. doi:10.17759/jmfp.2016050102
- Sotnikova V. (2010) Proektirovanie elementov blagoustroystva. Detskie plosh-chadki. Ploshchadki otdykha. Malye sady: ucheb. posobie [Designing the Public Improvements. Playgrounds. Recreation Areas. City Gardens. Study Guide]. Ulyanovsk State Technical University.
- U. S. Consumer Product Safety Commission (2015) *Public Playground Safe-ty Handbook*. <http://www.prm.nau.edu/PRM423/cpsc-playground-saf-ety-handbook-08.pdf>

Детские площадки как пространства интеграции мигрантов

А. Л. Рочева, Е. А. Варшавер, Н. С. Иванова

Рочева Анна Леонидовна

MA in Sociology, научный сотрудник Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: anna.rocheva@gmail.com

Варшавер Евгений Александрович

MA in Sociology, MA in Government, старший научный сотрудник Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: varshavere@gmail.com

Иванова Наталия Сергеевна

бакалавр международных отношений, научный сотрудник Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: nataliya.ivanova.0709@gmail.com

Адрес: 119571, Москва, пр. Вернадского, 84.

Аннотация. Детские площадки — это один из видов общественных пространств, которые предполагают максимально открытый доступ и потому обширные возможности для межэтнического контакта. Такой контакт может способствовать социальной интеграции мигрантов, т. е. преодолению стереотипных представлений мигрантов и немигрантов друг о друге и формированию между ними социальных связей, а может, напротив, порождать конфликты и усиливать негативные стереотипы. Существующая литература не позволяет дать однозначного ответа на вопрос о роли общественных пространств, и в частности детских площадок, в интеграции

мигрантов, поскольку результаты проведенных исследований противоречивы. Посвященных этой теме работ, выполненных на российском материале, обнаружить не удалось. В статье представлены результаты исследования, проведенного качественными методами (серия наблюдений и интервью) на детских площадках двух московских спальных районов (Капотня и Кунцево) в 2014–2015 гг. В фокусе внимания были родители, сопровождающие своих детей на детских площадках. На основании полученных данных авторы приходят к выводу, что детские площадки способствуют интеграции внутренних мигрантов из числа этнического большинства, но не этнического меньшинства. Интеграция последних особенно затруднена, если они слабо или неуверенно владеют русским языком и носят хиджаб. В результате на детских площадках формируются два отдельных социальных круга: «этническое большинство» и «этническое меньшинство», контакты между которыми если и бывают, то скорее конфликтного характера. Присутствие в одном пространстве при отсутствии общения провоцирует представителей этих сообществ на создание негативных интерпретаций поведения друг друга.

Ключевые слова: детские площадки, интеграция мигрантов, общественные пространства, межэтнические контакты, теория контакта.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-167-184

Статья поступила в редакцию в декабре 2016 г.

Статья написана на основании научно-исследовательской работы «Разработка методологических подходов к оценке регулирующего воздействия законодательства в области миграции на основе социологических методов» в рамках государственного задания РАНХиГС на 2016 г.

В современных городах существуют детские пространства, они могут быть разных типов — от школ до детских площадок. Специфика детских площадок состоит в том, что это общественные места, доступ в которые открыт максимально широкому кругу лиц — а значит, они могут создавать условия для межэтнических контактов, которые, в свою очередь, могут способствовать социальной интеграции мигрантов. Судя по имеющимся в научной литературе данным, роль детских площадок в частности и общественных мест в целом в интеграции мигрантов неоднозначна. С одной стороны, они способствуют преодолению негативных стереотипов и формированию новых социальных связей между мигрантами и немигрантами, а с другой — сталкивают на ограниченном пространстве людей, различающихся своими представлениями и убеждениями, порождают конфликты и усиливают отрицательные установки мигрантов и немигрантов в отношении друг друга. Можно предположить, что влияние детской площадки на социальную интеграцию мигрантов сильно зависит от конкретных условий, однако ни одного исследования по данной проблеме на российском материале нам обнаружить не удалось.

В этой статье мы обсудим значение детских площадок для социальной интеграции мигрантов на материале исследования, проведенного в спальных районах Москвы. В частности, эмпирической базой данной работы станут наблюдения и интервью, проведенные в 2014–2015 гг. в Капотне и Кунцево. Мы покажем, что роль детских площадок в процессе интеграции мигрантов неоднозначна: они способствуют налаживанию общения родителей из числа «этнического большинства», тогда как «этническое меньшинство» остается вне этих контактов.

Роль общественных пространств в социальной интеграции мигрантов

Тенденция последнего времени в изучении интеграции мигрантов состоит в переносе внимания исследователей с макроуровня — с государственных усилий на те процессы, которые происходят на микроуровне, в повседневности. Все чаще исследователи обращаются к изучению того, что происходит на рабочих местах [Thuesen, 2016; Kokkonen, Esaiasson, Gilljam, 2015], в школах [Demanet, Agirdag, VanHoutte, 2012] и в общественных пространствах [Vervoort, Flap, Dagevos, 2011; Vervoort, 2011; Legeby, 2010; Nagy, 2006]. Специфика общественных пространств заключается в том, что доступ в них по определению открыт для всех [Piekut, Valentine, 2016]¹ — а значит, здесь высоки шансы на встречу людей с разным миграционным и этническим бэкграундом [Madanipour, 1999]. Однако до сих пор исследователи не пришли к од-

¹ Об ограничениях доступа мигрантов к общественным пространствам см.: [McDowell, Wonders, 2009].

нозначному выводу о роли, которую общественные пространства играют в интеграции мигрантов.

Интеграция подразумевает несколько аспектов: структурный, символический, социальный и культурный [Esser, 2001; 2004; Heckmann, Schnapper, 2003; Heckmann, Bosswick, 2005]. Эмпирически установлена, в частности, связь между интенсивностью межэтнических контактов и культурной интеграцией мигрантов, т. е. уровнем, на котором они владеют языком принимающего общества [Gijssberts, Dagevos, 2007]. Однако прежде всего исследователей интересует связь между этнически разнообразными общественными пространствами и социальной интеграцией, которую концептуализируют через три составляющие: формирование социальных связей между мигрантами и немигрантами [Esser, 2001; Esser, 2004; Heckmann, Schnapper, 2003; Heckmann, Bosswick, 2005], преодоление ими негативных стереотипов в отношении друг друга (в соответствии с теорией контакта [Allport, 1979]²), возникновение у мигрантов и немигрантов психологического комфорта при нахождении в общественном пространстве в присутствии «других»³.

Данные относительно влияния общественных пространств на социальную интеграцию мигрантов противоречивы. Одни исследователи отмечают, что общественные пространства с правом свободного доступа способствуют интеграции — за счет происходящих в них контактов между мигрантами и немигрантами [Peters, 2011; Anderson, 2011; Madanipour, 1999]. Например, в Швейцарии исследователи показали, что чем чаще школьники посещают парки и другие зеленые зоны в пределах города, тем более этнически разнообразен их круг общения [Seeland, Dübendorfer, Hansmann, 2009]. Другие специалисты, однако, утверждают, что пребывание в общественных пространствах не влияет на интеграцию, поскольку люди, даже находясь рядом, могут вообще не взаимодействовать, и потому способствовать интеграции могут только те общественные пространства, в которых люди собираются, имея общую цель [Amin, 2002]. Ища объяснение отсутствию воздействия общественных пространств на интеграцию, исследователи установили, что даже если незнакомые друг другу мигранты и немигранты вступают в разговор, то эти поверхностные краткие контакты (*small-talks*) не перерастают в полноценное общение — как у трех групп мигрантов в Германии [Jay, Schraml, 2009]. В ходе исследовательского проекта, в котором участвовали мигранты, живущие в четырех разных странах, выяснилось, что пребывание в парках не способствует формированию у них социальных связей с немигрантами, зато укрепляет связи с членами семьи и своего этнического сообщества [Stodolska, Peters, Horolets, 2016]. Более того, в ряде исследований

² См. также [Варшавер, 2015].

³ Все три аспекта использованы в работе: [Peters, 2011].

было показано, что межэтнические контакты в общественных местах могут приводить к конфликтам [Aptekar, 2015] и усиливать негативные стереотипы мигрантов и немигрантов в отношении друг друга [Matejskova, Leitner, 2011].

Неоднозначность оценок роли общественных пространств в интеграции мигрантов не в последнюю очередь обусловлена разнообразием самих пространств. В приводимых исследованиях под «общественными пространствами» скрываются улицы, тротуары, зеленые зоны, парки, кафе, детские площадки и другие места в городе, которые специалисты неоднократно пытались типологизировать [Carmona, 2010]. Наибольшее внимание в данном контексте уделяется двум типам общественных пространств. Это, во-первых, зеленые зоны и парки, которые в последние 50 лет широко обсуждаются в Европе и Северной Америке в связи с культурным разнообразием, разными представлениями о досуге и соответственно разными потребностями, которые надо в одинаковой мере удовлетворить [Kloek, 2015; Roberts, 2015; Gentin, 2011], а во-вторых, уличные пространства в «смешанных» спальных районах, где имеют возможность общаться соседи, различающиеся этнической идентификацией [Piekut, Valentine, 2016].

Детские площадки редко попадают в сферу внимания исследователей процесса адаптации мигрантов, и согласие среди специалистов в отношении их роли в социальной интеграции все еще не достигнуто. В Канаде К. Палмер изучала, среди прочего, поведение нянь — мигранток из Филиппин и их «белых» работодательниц на детских площадках, и показала, что они практически не вступают друг с другом в контакт. Формирование групп филиппинских нянь, сидящих вместе на детских площадках, К. Палмер расценивает как их стратегию преодоления социального исключения из общественных пространств [Palmer, 2010]. В Италии исследователи обратили внимание на то, что взаимодействия детей — албанских и итальянских — «не переводятся» во взаимодействия их матерей, которые либо не общаются, находясь в парке одновременно, либо избегают друг друга, стараясь приходить в парк в разное время [Zoletto, Wildemeersch, 2012]. Между тем в других исследованиях показано, что дети часто становятся «посредниками» в межэтнических контактах. В Германии М. Шеффер на массиве количественных данных показал, что дети являются посредниками в межэтнических контактах для своих родителей в двух типах общественных пространств: в парках и на детских площадках [Schaeffer, 2013], однако механизма этого «посредничества» не раскрыл. В лонгитюдном проекте по изучению второго поколения мигрантов в США было установлено, что дети мигрантов становятся переводчиками и «культурными брокерами» для своих родителей, которые плохо говорят по-английски и слабо ориентируются в системе американских институтов [Portes, Rumbaut, 2001].

Таким образом, в научной литературе собрано достаточно данных, свидетельствующих о том, что общественные пространства — это места, значимые с точки зрения социальной интеграции мигрантов, однако детские площадки изучены весьма слабо и российские работы по этому вопросу отсутствуют. Посвященные ему немногочисленные исследования дают противоречащие друг другу результаты. Задача этой статьи — проанализировать происходящее на детских площадках спальных районов Москвы взаимодействие между мигрантами и немигрантами и оценить, таким образом, роль этого типа общественных пространств в интеграции мигрантов.

В статье представлен анализ части эмпирических данных, собранных в ходе проекта по изучению интеграции мигрантов в двух спальных районах Москвы в 2014–2015 гг. Детские площадки были одним из объектов изучения в данном проекте. Эмпирическую базу исследования составляют 13 часов включенного наблюдения на детских площадках Капотни и Кунцево, в том числе серия из 10 полуструктурированных интервью с информантами — женщинами, мигрантками и немигрантками, в возрасте от 25 до 40 лет. Среди женщин-мигранток были приезжие из Узбекистана, Таджикистана, Киргизии и Армении.

Дизайн исследования

Взаимодействие на детских площадках располагает к общению: мамы (реже папы или другие родственники) проводят на детских площадках довольно много времени и у них есть общие интересы и темы для обсуждения, что создает основу для формирования социальных связей. Даже только что переехавшая из другого района, города или региона мама с высокой вероятностью в скором времени обзаводится новыми знакомствами — с другими мамами. Так, о приобретении социальных связей в кругу других родителей в данном районе рассказывали переехавшие в него как в советское, так и в постсоветское время из других московских районов и из других регионов.

Взаимодействие мигрантов и местных жителей на дет- ских площадках: результаты наблюдения и интервью

И.: Где вы родились? Как вы попали в Капотню?

Р.: Я родилась в Коломне. Это Подмосковье. Московская область. Сюда я вышла замуж [в 1984 году]. <...> Сразу оуклилась, друзья здесь появились, интересно жить стало. То есть где друзья, там и хорошо.

И.: А как друзья появились?

Р.: Сначала коляски катали вместе, как у всех мамочек. То есть сначала в песочнице знакомились (*Интервью pr4_2015_031, женщина, 54 года, русскоязычная*).

...

И.: Вы переехали в новый район, вы тут год живете?

Р.: Нет, четыре года я уже тут живу.

И.: И насколько легко вы тут включились? Познакомились с кем-то, подружились?

Р.: Я познакомилась с девочкой, которая тут раньше не жила, и вот с [имя] мы познакомилась. <...> Когда есть ребенок, быстро находишь общий язык, потому что все хотят поделиться эмоциями после родов, как тяжело с маленьким ребенком, у кого какие проблемы, какие у тебя, как ты с ними справляешься. Очень много есть о чем поговорить. Это быстро, конечно (*Интервью pr4_2014_021, женщина, 30 лет, русскоязычная*).

Ж. рассказала, что она из Владивостока, живет в Москве лет пятнадцать, в разных районах. <...> Она в районе имеет «полный комплект» друзей, точнее подруг, других мам. Знакомилась с ними через практики, связанные с ребенком. Они выручают ее, в том числе могут одолжить денег до зарплаты (*Дневник pr6_2015_d39_2804_AR, женщина, 32 года, русскоязычная*).

У иноэтничных женщин взаимодействие на детских площадках складывается не так просто. Молодая женщина из Армении, которая занимается домашним хозяйством и детьми, а также помогает в работе своей маме в Капотне, рассказывала о случаях проявления враждебного отношения к ней и ее детям на основании этнической принадлежности — внешнего вида и неуверенного владения русским языком.

И1: Сейчас можно везде гулять? Или все равно куда-то лучше не ходить с детьми?

Р2: Нет, знаете, я хожу [везде]. Просто когда смотрю — что-то не то, сразу возьму — и ничего не можешь сказать. «Ты кто?» Я не люблю, когда говорят: «Ты кто?». Уже все, война будет. <...> Есть люди, когда смотрят [что] ребенок черненький немного: «Ты кто такой? Ты не играй. Ты понаехали». Именно не люблю. Я никогда не [говорю]: «Ты русская, я армянка». Разницы нет. Если люди, значит люди. Даже я... У нас война была с Азербайджаном. Но у меня подружка есть азербайджанка. Для меня, если она хорошая, — какая разница? Но они вот это не думают. Они сразу говорят. Когда мы один раз были у ДК, очень красивую сделали там площадку. [Дочка] хотела кататься. Одна там русская была. Мне говорит: «Ты кто такая? Это я русская, у меня внучка здесь, если она хочет, то может делать все, что хочет». Я сказала: «Ну, сто раз извините. Сто раз». Ничего не сказала. Что можно сказать? (*Интервью pr4_2014_008, женщина, 26 лет, армянка*).

Общения между мамами из числа «этнического большинства» и «этнического меньшинства» в ходе исследований зафиксировано не было: когда на площадках одновременно присутствовали мамы — представители разных этносов, они занимали разные скамейки.

К концу беседы распределение на площадке было такое. Одна скамейка — это таджички, вторая — азербайджанки, третья — «местные» (*Дневник pr4_2014_d_0713_AR*).

Женщины-мигранты отмечали негативное отношение со стороны местных жителей. И точно так же русскоязычные женщины говорили о дискомфорте, который возникает, когда они находятся на одной детской площадке, и о негативном отношении к ним со стороны иноэтничных мам. Психологический дискомфорт связан в первую очередь с нарушениями в коммуникации — с отсутствием общего языка общения. Женщины-мигранты, живущие в Капотне и занимающиеся домашним хозяйством и детьми, действительно, судя по результатам наблюдения, часто плохо говорят по-русски. Примером может служить молодая узбечка из Киргизии, мама двоих детей, которая почти ни с кем в районе не общается.

В Капотне у нее нет подруг, потому что даже если на детской площадке с кем-то здороваются, дальше дело не идет: она стесняется говорить по-русски и может только отвечать на вопросы, а сама заговаривать стесняется; а другие вопросы и не задают. Была год назад подруга русская, Аня из Новосибирска, их дочери были одноклассницы, через дочек и познакомились на детской площадке. С ней она не стеснялась говорить. Говорили о национальных блюдах, например, Ч. учила ее готовить плов, но вместе они никогда не готовили. Куда Аня пропала, Ч. не знает, они не обменивались номерами телефонов (*Дневник pr4_2014_d_0711_AR, женщина, 28 лет, узбечка из Киргизии*).

Языковой барьер препятствует возможному взаимодействию, даже поверхностному, гуляющих на одной детской площадке родителей из числа местного населения и иноэтничных мигрантов. А отсутствие такого взаимодействия не дает возможности последним улучшить свои языковые компетенции. Более того, из-за отсутствия общего языка общения возникают непонимание и конфликты, когда люди воспринимают поведение представителей другого этноса как агрессивное. Следующий отрывок из интервью с двумя женщинами, имеющими детей дошкольного возраста, иллюстрирует такую ситуацию. У одной из женщин в Капотне живет уже третье поколение ее семьи, а другая переехала в район четыре года назад.

И1: А скажите, вы говорите, на детских площадках мамы легко знакомятся. Но, например, если гуляют мамы с детьми, кто из других стран, то знакомятся с ними?

Р1: Если они по-русски разговаривают, то почему нет? Мы тоже перекинемся словами, расскажем о своем ребенке, послушаем.

И1: А было такое?

Р1: Было, да.

Р2: В основном был негатив, когда они разговаривают не по-русски, там прямо какая-то агрессия была в сторону наших русских детей.

И1: А как проявлялась?

Р2: Какая-то ерунда, вплоть до «Это моя лопатка», «Это моя кукла», берет эту куклу и чуть ли не по башке дает, с горки пытается столкнуть — как-то так. По-русски тоже ни бе ни ме ни кукареку, были такие неприятные случаи, но, я думаю, это не беда Капотни, это беда всей Москвы. Мне кажется, сейчас все страдают от этого, даже послушать новости — в том же Париже тоже свои какие-то приезжие, которые тоже там у них отдельные районы, они как-то там по-другому живут, у них свои порядки и все такое. Нет, говорю, собственными глазами видела, причем не только я, а полдома, как несколько нерусских, кажется, армяне, просто избили двух ребят дубинками и затащили под рынок, в подвал.

И1: А на детской площадке все-таки подружились с кем-то из мигрантов?

Р1: Не то что подружились, просто были ситуации, когда тоже приходилось — не то что приходилось — все из-за детей, в общении там что-то: а у вас — а у нас, вот так вот. И все. Прямо чтобы дружить и обмениваться телефонами — нет, конечно (*Интервью рг4_2014_021, женщины, 30 лет, русскоязычные*).

В приведенном выше отрывке информант быстро переходит от описания ситуации взаимодействия с иноэтничными мамами на детских площадках к общей ситуации с мигрантами (очевидно, транслированной ей через СМИ), а затем снова к ситуации из жизни, когда мигранты совершили преступление на ее глазах. Все это соединяется в один общий образ. Иноэтничные женщины с детьми, гуляющие в районе, «прочитываются» респондентом как часть «мигрантской угрозы», в которую соединяются и беспорядки в Париже, и увиденные когда-то агрессивные действия в Капотне. Это представление сложно разрушить без общения, которое затруднено слабым знанием русского языка у иноэтничных мигрантов. Однако, как показывают другие наблюдения, слабое знание языка не всегда препятствует позитивному взаимодействию. В ходе исследования можно было увидеть, как иноэтничные женщины-мигранты, которые владеют разными

ми языками и плохо говорят по-русски, взаимодействуют и общаются, хотя общение носит весьма поверхностный из-за языкового барьера характер.

Постепенно на скамейке напротив появилась еще одна мама с мальчиком лет трех, азербайджанка, как сказала [таджичка Щ., которая практикует ислам и носит хиджаб]. Она была в платье до колена и с длинным хвостом. С Щ. они знакомы по детской площадке. Она достала пакетик с чем-то сладким типа попкорна, угостила им бегавших рядом сыновей [таджичек] Н. и Щ. (больше детей на площадке не было). К ней подошла вторая азербайджанка с сыном и дочкой, около трех и шести лет. Они явно были знакомы. Первая азербайджанка ушла, вторая осталась. Щ. предложила нас познакомить, так как ее она тоже знала. Мы с ней пошли вместе, но как-то так получилось, что Щ., потоптавшись рядом с нами, ушла обратно к Н. Начала говорить с азербайджанкой совсем не юного вида, с длинным черным хвостом. Это Б., ей 42 года, из Гянджи, говорит по-русски очень плохо, и мне было удивительно, как же они с Щ. -то познакомились. Точнее, познакомиться тут нетрудно, а вот общаться дальше они вряд ли смогут (*Дневник pr4_2014_d_0713_AR*).

Помимо слабого знания русского языка существует и другой, не менее значимый фактор, препятствующий общению мигранток с женщинами из числа «этнического большинства», — ношение хиджаба. Мигрантки из Средней Азии, которые носят хиджаб, отмечают недоброжелательное отношение «местных» и связывают его в том числе с этим атрибутом. Ниже приведен отрывок из дневника, в котором фиксировалось включенное наблюдение и интервью с двумя женщинами-мигрантками из Таджикистана, которые носят хиджаб и сетуют на то, что с ними в районе никто не общается, кроме пенсионеров, страдающих от невнимания окружающих и недостатка общения.

В ответ на мои рассказы о том, что мы хотим в сентябре проводить мероприятия, чтобы люди дружили, они сказали, что они придут, но только русские с ними дружить не будут. Щ. при этом что-то рассказала Н. по-таджикски про детскую площадку и азербайджанку/азербайджанцев и «че ты смотришь». Видимо, какая-то болезненная история. Тут они общаются только с пенсионерками, которые жалуются, а они и слушают — больше-то их никто не слушает. Н., прикасаясь к хиджабу, говорила, что их тут не любят, «хотя кто тут деньги платит за жилье»? Вот ее муж платит 27 тысяч каждый месяц за квартиру им с сыновьями, а местный бомж-алкаш деньги получает

(pr4_2014_d_0710_AR, Ш. — женщина, 26 лет, таджичка из Таджикистана, Н. — женщина, 32 года, таджичка из Таджикистана).

Обе стали меня спрашивать про место, где бы дети могли выучить русский язык. Просто на кружки, не связанные с русским языком, они ходить не хотят. Я предложила им сходить в ДК и посмотреть набор кружков там. Пошли. Я поняла, что вид женщин в хиджабах действительно пугает местных, у которых и так взгляды не очень дружелюбные, а тут и вовсе из-под бровей *(pr4_2014_d_0711_AR, Ш. — женщина, 26 лет, таджичка из Таджикистана, Н. — женщина, 32 года, таджичка из Таджикистана).*

Неготовность местных родителей общаться на детских площадках с мамами-мигрантками, тем более если последние не говорят или плохо говорят по-русски и/или носят хиджаб, приводит к сегрегации — к тому, что мигрантки формируют свои отдельные круги общения. Ношение хиджаба в этом смысле — очень мощный сигнал и внешний признак, который отталкивает местных жителей и притягивает других женщин, практикующих ислам. Так, первая из встреченных в процессе исследования женщин-мигранток на детской площадке — таджичка Н., которая практикует ислам и носит хиджаб, приобретала подруг-мусульманок буквально на глазах исследователей. В Кунцево, по рассказам информантов, русскоязычные мусульманки в хиджабах образуют свой отдельный круг общения.

Есть мамы русские, вышедшие замуж за дагестанцев, к примеру, и носящие хиджаб, — вот с ними отношения близкие не складываются, они кучкуются друг с другом *(Дневник pr6_2015_d39_2804_AR, женщина, 32 года, русскоязычная).*

Формирующиеся таким образом группы мигранток русскоязычные женщины интерпретируют как следствие нежелания мигрантов интегрироваться в местное сообщество и непреодолимой культурной дистанции между мигрантами и немигрантами.

P1: Ну подождите, а зачем вообще включать их? В наш круг? Они прекрасно ходят себе в свой круг общения и собираются таким же кругом.

P2: Они их изначально воспитывают так, что...

P1: Не-не, я говорю к тому, что они не одни сидят — у меня в доме полдома вот таких вот, они собираются целой кучей, вот живут через подъезд, и спокойно себя чувствуют, они собираются целой компанией. У нас разные дела. У нас разное мировоз-

зрение. Мы там всю жизнь жили так, у них свой взгляд на мир. У них даже если взять семью — у мужчины там женщина только следит за домом, за семьей, за детьми. У нас другой менталитет, у нас женщина и работает, и за детьми следит, и за семьей следит, и свою карьеру строит. И ну то есть все. У них не так. Мужчина зарабатывает, мужчина приносит в дом, добытчик. Они — только с детьми. Ну у нас совершенно разный менталитет, зачем их пересекать? (*Интервью рг4_2014_021, женщины, 30 лет, русскоязычные*).

На уровне родителей взаимодействие между местными жителями и иноэтничными мигрантами на детских площадках затруднено, но детей это практически не касается. Родители из числа местных жителей не высказываются против общения своих детей с детьми-мигрантами. Основное неприятие местных жителей на детских площадках вызывают именно иноэтничные родители — как в приводимой ниже реплике, которую информант высказал в ответ на рассказ исследователя о планируемых практиках по интеграции мигрантов и немигрантов. Вся вина за конфликты на детских площадках возлагается на иноэтничных мам, поведение которых трактуется как агрессивное, а языковой барьер не дает возможности договориться.

И.: Наша задача в том, чтобы люди, которые приезжают откуда-то, включались адекватно в жизнь местного населения, и наша задача в том, чтобы придумать, каким образом вот этих, например, мам с детьми, которые гуляют вместе на детских площадках, которые плохо по-русски говорят, каким образом их включить, чтобы люди меньше друг друга боялись.

Р.: Чтобы не настраивать против русских детей — и все. <...>

И.: Ну, дело в том, что они не такая однородная группа, и мы тоже не такая однородная группа.

Р.: Никто не против, но почему они тогда настраивают своих детей, сами себя? Почему они просто к нам враждебно относятся? Вот и все. Даже детей своих не учат русскому языку, видно, что дети очень настроены — играют только, просто кошмар, со своими. Когда к ним подходит русский ребенок со своей лопаткой или берет их ведерко, начинает копать, сразу начинается негатив, это видно. Они к нам приехали — и зачем такого маленького ребенка изначально настраивать на негатив, на какую-то войну, вражду, зачем это делать? Они так всех воспитывают детей, зачем это нужно? Это же ужасно, когда маленький ребенок чувствует вражду, когда с грудным молоком он впитывает то, что вот эти вот русские — они плохие и вообще с ними не стоит ни дружить, ни общаться, ни давать им там свое ведерко, чтобы сделать куличик. Если такое происходит, он со злым лицом отнимает это ведерко, начи-

нает там играть, что-то там говорит по-своему, мама поддерживает. С мамой тоже не договоришься, потому что она мало по-русски понимает что-то, да и не хочется, потому что это по меньшей мере неадекватно (*Интервью pr4_2014_021, женщина, 30 лет, русскоязычная*).

Таким образом, детские площадки являются пространством, в котором происходит взаимодействие жителей района, отличающихся по своему миграционному опыту и этнической идентификации. И если общение между детьми достаточно интенсивно, то контакты их родителей обусловлены совокупностью взаимных негативных ожиданий, представлений и опасений, в результате чего «русские» мамы и мамы-мигрантки между собой практически не общаются, формируя два не связанных социальных круга. Нахождение в одном пространстве, однако, заставляет создавать интерпретации, и в результате в среде «русских» мам складывается представление, согласно которому приезжие настраивают своих детей против «русских», мигрантки же уверены, что «русские» их отвергнут из-за плохого знания русского языка (что не мешает складываться многоязыковым группам мигрантских мам).

Заключение Детские площадки в московских спальных районах — это те немногие общественные пространства, которые предполагают регулярное, частое и длительное нахождение рядом друг с другом мигрантов и немигрантов, гуляющих с детьми. Специфика роли родителя диктует необходимость следить за ребенком и периодически проверять, где он находится и все ли в порядке, а потому полностью «закрыться» от происходящего на площадке оказывается невозможно. Для части родителей, например для внутренних мигрантов из числа «этнического большинства», детские площадки оказываются тем общественным пространством, которое способствует их интеграции. Для другой части — «этнического меньшинства», особенно для плохо владеющих русским языком и носящих хиджаб, — они превращаются в пространства сегрегации и зачастую конфликта. Таким образом, немодерируемые контакты мигрантов и немигрантов на детских площадках не приводят к позитивному взаимодействию и формированию социальных связей. Для достижения этой цели необходимо целенаправленное воздействие с помощью интеграционных практик [Варшавер, Рочева, Иванова, 2017].

Как ни парадоксально, можно предположить, что конфликты на детских площадках не были бы столь острыми, если бы не дети, чья роль в этом общественном пространстве двойственная. С одной стороны, дети до определенного возраста не интернализируют систему этнических различий и связанных с ними

паттернов поведения, а потому создают возможности для взаимодействия родителей, в том числе для межэтнических контактов. С другой стороны, само присутствие рядом детей может усилить беспокойство родителей, связанное с соседством «других», а вслед за ним — и негативные стереотипы в отношении представителей иных этносов. Эти гипотезы требуют дальнейшего исследования.

Изучение поведения детей и родителей на детских площадках — одно из наиболее перспективных направлений исследования воздействия общественных пространств на интеграцию мигрантов в России, наряду с аналогичными исследовательскими проектами на спортивных площадках, во дворах и торговых центрах. Распространенный на Западе аналитический ход с выбором смешанных районов в качестве отдельного объекта — и соответственно единого типа общественного пространства — в России вряд ли имеет смысл, поскольку, во-первых, отсутствуют этнически однородные районы, во-вторых, как показал обзор литературы, общественные пространства — это обширный кластер разнообразных пространств, каждое из которых может воздействовать на интеграцию специфическим образом. Выбор же района как единицы анализа и единого типа общественного пространства «замыливает» возможные плодотворные различия.

1. Варшавер Е. А. (2015) Теория контакта: обзор // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (129). С. 183–214.
2. Варшавер Е. А., Рочева А. Л., Иванова Н. С. Интеграция мигрантов на местном уровне: результаты научно-практического проекта // Социс (в печати).
3. Amin A. (2002) Ethnicity and the Multicultural City: Living with Diversity // Environment and Planning A. Vol. 34. No 6. P. 959–980.
4. Anderson E. (2011) The Cosmopolitan Canopy: Race and Civility in Everyday Life. New York, NY: Norton.
5. Aptekar S. (2015) Visions of Public Space: Reproducing and Resisting Social Hierarchies in a Community Garden // Sociological Forum. Vol. 30. No 1. P. 209–227.
6. Carmona M. (2010) Contemporary Public Space, Part Two: Classification // Journal of Urban Design. Vol. 15. No 2. P. 157–173.
7. Demanet J., Agirdag O., Van Houtte M. (2012) Constrict in the School Context // The Sociological Quarterly. Vol. 53. No 4. P. 654–675.
8. Esser H. (2001) Integration und ethnische Schichtung // Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
9. Esser H. (2004) Does the «New» Immigration Require a «New» Theory of Intergenerational Integration? // International Migration Review. Vol. 38. No 3. P. 1126–1159.
10. Gentin S. (2011) Outdoor Recreation and Ethnicity in Europe — A review // Urban Forestry & Urban Greening. Vol. 10. No 3. P. 153–161.
11. Gijsberts M., Dagevos J. (2007) The Socio-Cultural Integration of Ethnic Minorities in the Netherlands: Identifying Neighbourhood Effects on Multiple Integration Outcomes // Housing Studies. Vol. 22. No 5. P. 805–831.

Литература

12. Allport G. W. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
13. Heckmann F., Bosswick W. (2005) *Integration and Integration Policies*. Bamberg: European Forum for Migration Studies.
14. Heckmann F., Schnapper D. (eds) (2003) *The Integration of Immigrants in European Societies: National Differences and Trends of Convergence*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
15. Jay M., Schraml U. (2009) Understanding the Role of Urban Forests for Migrants—Uses, Perception and Integrative Potential // *Urban Forestry & Urban Greening*. Vol. 8. No 4. P. 283–294.
16. Kloek M. E. (2015) *Colourful Green: Immigrants' and Non-Immigrants' Recreational Use of Greenspace and Their Perceptions of Nature* (PhD Thesis). Wageningen: Wageningen University.
17. Kokkonen A., Esaiasson P., Gilljam M. (2015) Diverse Workplaces and Interethnic Friendship Formation—A Multilevel Comparison across 21 OECD Countries // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 41. No 2. P. 284–305.
18. Legeby A. (2010) From Housing Segregation to Integration in Public Space // *The Journal of Space Syntax*. Vol. 1. No 1. P. 92–107.
19. Madanipour A. (1999) Why Are the Design and Development of Public Spaces Significant for Cities? // *Environment and Planning B: Planning and Design*. Vol. 26. No 6. P. 879–891.
20. Matejskova T., Leitner H. (2011) Urban Encounters with Difference: The Contact Hypothesis and Immigrant Integration Projects in Eastern Berlin // *Social & Cultural Geography*. Vol. 12. No 7. P. 717–741.
21. McDowell M.G., Wonders N. A. (2009) Keeping Migrants in Their Place: Technologies of Control and Racialized Public Space in Arizona // *Social Justice*. Vol. 36. No 2 (116). P. 54–72.
22. Nagy S. (2006) Making Room for Migrants, Making Sense of Difference: Spatial and Ideological Expressions of Social Diversity in Urban Qatar // *Urban Studies*. Vol. 43. No 1. P. 119–137.
23. Palmer K. S. (2010) *Spaces of Belonging: Filipina LCP Migrants and their Practices of Claiming Space in Toronto* (PhD Thesis). Toronto: University of Toronto.
24. Peters K. (2011) *Living Together in Multi-Ethnic Neighbourhoods: The Meaning of Public Spaces for Issues of Social Integration*. (PhD Thesis). Wageningen: Wageningen University.
25. Piekut A., Valentine G. (2016) Spaces of Encounter and Attitudes Towards Difference: A Comparative Study of Two European Cities // *Social Science Research*. doi:10.1016/j.ssresearch.2016.08.005
26. Portes A., Rumbaut R. (2001) *Legacies—The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
27. Roberts N. S. (2015) Race, Ethnicity, and Outdoor Studies: Trends, Challenges, and Forward Momentum // B. Humberstone, H. Prince, K. Henderson (eds) *International Handbook of Outdoor Studies*. United Kingdom: Routledge. P. 341–350.
28. Schaeffer M. (2013) Inter-Ethnic Neighbourhood Acquaintances of Migrants and Natives in Germany: On the Brokering Roles of Inter-Ethnic Partners and Children // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 39. No 8. P. 1219–1240.
29. Seeland K., Dübendorfer S., Hansmann R. (2009) Making Friends in Zurich's Urban Forests and Parks: The Role of Public Green Space for Social Inclusion of Youths from Different Cultures // *Forest Policy and Economics*. Vol. 11. No 1. P. 10–17.

30. Stodolska M., Peters K., Horolets A. (2016) Immigrants' Adaptation and Interracial/Interethnic Interactions in Natural Environments // *Leisure Sciences*. doi: 10.1080/01490400.2016.1213676
31. Thuesen F. (2016) Linguistic Barriers and Bridges: Constructing Social Capital in Ethnically Diverse Low-Skill Workplaces // *Work, Employment & Society*. doi: <https://doi.org/10.1177/0950017016656321>
32. Vervoort M. H.M. (2011) Living Together Apart? Ethnic Concentration in the Neighbourhood and Ethnic Minorities' Social Contacts and Language Practices. The Hague: The Netherlands Institute for Social Research.
33. Vervoort M., Flap H., Dagevos J. (2011) The Ethnic Composition of the Neighbourhood and Ethnic Minorities' Social Contacts: Three Unresolved Issues // *European Sociological Review*. Vol. 27. No 5. P. 586–605.
34. Zoletto D., Wildemeersch D. (2012) Public Playgrounds as Environments for Learning Citizenship. Notes from the Scientific Research Community: «Plurality and Diversity in Urban Context» // *Pedagogia Oggi*. No 1. P. 78–87.

Playgrounds as Migrant Integration Spaces

Authors **Anna Rocheva**

MA in Sociology, Research Fellow at the Russian Presidential Academy for National Economy and Public Administration. E-mail: anna.rocheva@gmail.com

Evgeni Varshaver

MA in Sociology, MA in Government, Senior Research Fellow at the Russian Presidential Academy for National Economy and Public Administration. E-mail: varshavere@gmail.com

Nataliya Ivanova

BA in International Relations, Research Fellow at the Russian Presidential Academy for National Economy and Public Administration. E-mail: nataliya.ivanova.0709@gmail.com

Address: 119571, Moscow, Vernadskogo pr., 84.

Abstract Playgrounds form one of the types of public spaces with the widest possible access and thus imply opportunities for interethnic contact. This contact, in turn, can contribute to migrant social integration — meaning a weakening of migrant-non-migrant stereotypes and a formation of new social ties between these two ‘groups’ — or, on the contrary, lead to conflicts and strengthen negative attitudes. Existing scholarship provides contradictory accounts regarding the question about the role that public spaces in general and playgrounds in particular play regarding migrant integration. In the case of Russia, there are no accounts at all. The article presents the results of research conducted with qualitative methods (observation and interviews) on the playgrounds in two Moscow residential neighborhoods in 2014–2015 and which focused on the grown-ups/parents rather than the children. The article argues that playgrounds contribute to the integration of internal migrants-‘ethnic majority’ but not international migrants-‘ethnic minority’, even more so if the latter speak little Russian and/or wear a hijab. As a result, playgrounds witness the formation of two distinct ‘social circles’ of the ‘ethnic minority’ and ‘ethnic majority’ with few contacts between them, most of which are of a conflicting nature. Lack of interaction together with presence in the same space leads to the creation of a negative interpretation of each other’s behavior from both sides.

Keywords playgrounds, migrant integration, public spaces, interethnic contact, contact theory, Moscow

- References**
- Amin A. (2002) Ethnicity and the Multicultural City: Living with Diversity. *Environment and Planning A*, vol. 34, no 6, pp. 959–980.
 - Anderson E. (2011) *The Cosmopolitan Canopy: Race and Civility in Everyday Life*. New York, NY: Norton.
 - Aptekar S. (2015) Visions of Public Space: Reproducing and Resisting Social Hierarchies in a Community Garden. *Sociological Forum*, vol. 30, no 1, pp. 209–227.
 - Carmona M. (2010) Contemporary Public Space, Part Two: Classification. *Journal of Urban Design*, vol. 15, no 2, pp. 157–173.
 - Demant J., Agirdag O., Van Houtte M. (2012) Constrict in the School Context. *The Sociological Quarterly*, vol. 53, no 4, pp. 654–675.
 - Esser H. (2001) *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

- Esser H. (2004) Does the “New” Immigration Require a “New” Theory of Intergenerational Integration? *International Migration Review*, vol. 38, no 3, pp. 1126–1159.
- Gentin S. (2011) Outdoor Recreation and Ethnicity in Europe—A Review. *Urban Forestry & Urban Greening*, vol. 10, no 3, pp. 153–161.
- Gijssberts M., Dagevos J. (2007) The Socio-Cultural Integration of Ethnic Minorities in the Netherlands: Identifying Neighbourhood Effects on Multiple Integration Outcomes. *Housing Studies*, vol. 22, no 5, pp. 805–831.
- Allport G. W. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Heckmann F., Bosswick W. (2005) *Integration and Integration Policies*. Bamberg: European Forum for Migration Studies.
- Heckmann F., Schnapper D. (eds) (2003) *The Integration of Immigrants in European Societies: National Differences and Trends of Convergence*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Jay M., Schraml U. (2009) Understanding the Role of Urban Forests for Migrants—Uses, Perception and Integrative Potential. *Urban Forestry & Urban Greening*, vol. 8, no 4, pp. 283–294.
- Kloek M. E. (2015) *Colourful Green: Immigrants’ and Non-Immigrants’ Recreational Use of Greenspace and Their Perceptions of Nature* (PhD Thesis). Wageningen: Wageningen University.
- Kokkonen A., Esaïasson P., Gilljam M. (2015) Diverse Workplaces and Interethnic Friendship Formation—A Multilevel Comparison across 21 OECD Countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 41, no 2, pp. 284–305.
- Legeby A. (2010) From Housing Segregation to Integration in Public Space. *The Journal of Space Syntax*, vol. 1, no 1, pp. 92–107.
- Madanipour A. (1999) Why Are the Design and Development of Public Spaces Significant for Cities? *Environment and Planning B: Planning and Design*, vol. 26, no 6, pp. 879–891.
- Matejskova T., Leitner H. (2011) Urban Encounters with Difference: The Contact Hypothesis and Immigrant Integration Projects in Eastern Berlin. *Social & Cultural Geography*, vol. 12, no 7, pp. 717–741.
- McDowell M.G., Wonders N. A. (2009) Keeping Migrants in Their Place: Technologies of Control and Racialized Public Space in Arizona. *Social Justice*, vol. 36, no 2 (116), pp. 54–72.
- Nagy S. (2006) Making Room for Migrants, Making Sense of Difference: Spatial and Ideological Expressions of Social Diversity in Urban Qatar. *Urban Studies*, vol. 43, no 1, pp. 119–137.
- Palmer K. S. (2010) *Spaces of Belonging: Filipina LCP Migrants and their Practices of Claiming Space in Toronto* (PhD Thesis). Toronto: University of Toronto.
- Peters K. (2011) *Living Together in Multi-Ethnic Neighbourhoods: The Meaning of Public Spaces for Issues of Social Integration* (PhD Thesis). Wageningen: Wageningen University.
- Piekut A., Valentine G. (2016) Spaces of Encounter and Attitudes Towards Difference: A Comparative Study of Two European Cities. *Social Science Research*. doi:10.1016/j.ssresearch.2016.08.005
- Portes A., Rumbaut R. (2001) *Legacies — The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Roberts N. S. (2015) Race, Ethnicity, and Outdoor Studies: Trends, Challenges, and Forward Momentum. *International Handbook of Outdoor Studies* (eds B. Humberstone, H. Prince, K. Henderson), United Kingdom: Routledge, pp. 341–350.
- Schaeffer M. (2013) Inter-Ethnic Neighbourhood Acquaintances of Migrants and Natives in Germany: On the Brokering Roles of Inter-Ethnic Partners and Children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 39, no 8, pp. 1219–1240.

- Seeland K., Dübendorfer S., Hansmann R. (2009) Making Friends in Zurich's Urban Forests and Parks: The Role of Public Green Space for Social Inclusion of Youths from Different Cultures. *Forest Policy and Economics*, vol. 11, no 1, pp. 10–17.
- Stodolska M., Peters K., Horolets A. (2016) Immigrants' Adaptation and Interracial/Interethnic Interactions in Natural Environments. *Leisure Sciences*. doi: 10.1080/01490400.2016.1213676
- Thuesen F. (2016) Linguistic Barriers and Bridges: Constructing Social Capital in Ethnically Diverse Low-Skill Workplaces. *Work, Employment & Society*. doi: <https://doi.org/10.1177/0950017016656321>
- Varshaver E. (2015) Teoriya kontakta: obzor [The Theory of Contact: An Overview]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, no 5 (129), pp. 183–214.
- Varshaver E., Rocheva A., Ivanova N. Integratsiya migrantov na mestnom urovne: rezultaty nauchno-prakticheskogo proekta [Local Integration of Immigrants: Results of a Research and Action Project]. *Sociological Studies* (in print).
- Vervoort M. H. M. (2011) *Living Together Apart? Ethnic Concentration in the Neighbourhood and Ethnic Minorities' Social Contacts and Language Practices*. The Hague: The Netherlands Institute for Social Research.
- Vervoort M., Flap H., Dagevos J. (2011) The Ethnic Composition of the Neighbourhood and Ethnic Minorities' Social Contacts: Three Unresolved Issues. *European Sociological Review*, vol. 27, no 5, pp. 586–605.
- Zoletto D., Wildemeersch D. (2012) Public Playgrounds as Environments for Learning Citizenship. Notes from the Scientific Research Community: “Plurality and Diversity in Urban Context”. *Pedagogia Oggi*, no 1, pp. 78–87.

Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е

К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, А. К. Нисская

Поливанова Катерина Николаевна доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований современного детства Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: kpolivanova@mail.ru

Бочавер Александра Алексеевна кандидат психологических наук, научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Нисская Анастасия Константиновна кандидат психологических наук, научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: anastasiyanisskaya@yandex.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В течение 12 недель проводилось наблюдение поведения учащихся в 5-м классе московской школы, выполненное как повторение аналогичного проекта середины 1960-х [Эльконин, Драгунова, 1967]. Поскольку результаты наблюдения в оригинальном исследовании не были представлены в тексте, а отразились лишь в индивидуальных описаниях 13 школьников, была проведена процедура выделения признаков, по которым велось наблюдение. Эти признаки группировались в «сферы»: подросток в кругу сверстников, в домашней жизни и в школе. Ключевой характеристикой поведения были

индикаторы появления у школьников чувства взрослости: стремления к взрослому — свободному и ответственному — поведению. Эти признаки легли в основу программы наблюдений в 2016 г. Выявлено существенно большее разнообразие моделей поведения подростков по сравнению с исходным исследованием и поставлена под сомнение линейная схема смены ценности учебной работы на ценность общения со сверстниками (интимно-личностного общения). Обнаружено, что ценность учебы сохраняется у большинства пятиклассников наряду со стремлением к общению или без такового. Возможно, значимость учебы связана с ее поддержкой семьей и школой, что характерно для данного контингента детей. Выделены четыре типа учащихся в зависимости от наличия или отсутствия признаков заинтересованного отношения к учебе и общению. В статье приведены фрагменты протоколов, которые велись по время наблюдения, а также фрагменты полуструктурированных интервью. Сформулированы гипотезы о связи протекания перехода к подростковому возрасту с особенностями семьи и образовательной организации и спроектировано продолжение наблюдений за поведением школьников с различным бэкграундом.

Ключевые слова: чувство взрослости, подростковый возраст, клиническое наблюдение, кризисы психического развития.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-185-205

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2016 г.

Изучая детство, невозможно избежать сравнения детских характеристик современности и прошлого. Многообещающее направление в организации таких сравнений — найти работы прошлых десятилетий и, отталкиваясь от них, спроектировать и осуществить повторение исследований. В 1967 г. в свет вышла книга «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков» под редакцией Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. В ней представлено описание совершенно уникального для отечественной, да и для мировой, психологии исследования — длительного клинического, как его определяют авторы, наблюдения за поведением школьников 5-го класса одной из московских школ. Помимо теоретических аспектов исследования в книге представлены подробные характеристики-описания, психологические портреты 13 учеников. Эти описания являются ценными свидетельствами детства начала 1960-х.

В 2016 г. клиническое наблюдение по модели, предложенной авторами исследования 1967 г., было повторено. Целью этого, пилотного, исследования было, во-первых, проверить возможности воссоздания всей процедуры наблюдения, а во-вторых, описать результаты современного наблюдения в рамках тех гипотез и предположений, которые были высказаны авторами первого исследования.

Объективная трудность, обнаружившая себя в процессе подготовки к организации наблюдения, состояла в том, как в исследовании 1967 г. представлены результаты. В книге упомянуты проводившиеся методики, беседы, интервью, наблюдения за поведением школьников на уроках и во внеурочной деятельности, но самих протоколов и полученных данных текст не содержит. Результаты фрагментарно приводятся во всех трех разделах книги и в основном сконцентрированы в описаниях школьников. Чтобы получить материал для сравнения, была проведена работа по «распаковке» описаний с выделением тех основных характеристик, которые были фокусом внимания исследователей 50 лет назад.

Исследование 1967 г. представляло собой первый этап масштабной программы работ. К сожалению, продолжения не последовало. Поэтому мы основывались на имеющихся материалах, тем более что в научном дискурсе это исследование представлено как законченное.

**1. Теоретическая
рамка
исследования**
**1.1. Чувство
взрослости**

Исследование 1967 г. базировалось на фундаментальных положениях культурно-исторической теории, в частности на представлениях о смене ведущей деятельности и кризисах психического развития [Эльконин, 1971; Выготский, 1984; Поливанова, 2000]. Было введено представление о чувстве взрослости, возникающем у детей по завершении младшего школьного возраста.

ста, в дебюте подросткового¹. Проявление чувства взрослости может принимать протестные формы, а может протекать в позитивных практиках поведения: «Формирование у подростков различных видов взрослости происходит в практике отношений с окружающими, построенных по образцу отношений взрослых, в деятельности, овладевая которой подросток ориентируется на образцы и эталоны взрослости. Формирование взрослости связано с развитием самостоятельности подростков. Если самостоятельность сознательно предоставлена ребенку взрослыми, то между формирующимся у подростка чувством взрослости и отношением к нему со стороны взрослых противоречия не возникает, а потому у подростка нет неудовлетворенности отношением взрослых; в связи с этим нет и оснований для появления у него различных форм протеста. Если самостоятельность подростка имеет место только из-за определенных обстоятельств жизни при сохранении отношения взрослых к подростку как к маленькому, то возникает противоречие между этим отношением взрослых и формирующимся у подростка чувством взрослости. Это противоречие обнаруживается в столкновениях и конфликтах подростка и взрослых» [Эльконин, Драгунова, 1967. С. 333]. По мысли авторов, конфликтность (протестное поведение) подростка является следствием отношения взрослых, препятствующего позитивному проявлению взрослости, но если «взрослые сами формируют взрослость ребенка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности <...> формирование взрослости и чувства взрослости происходит без особых конфликтов и переживаний, безболезненно и незаметно» [Там же].

Поскольку в оригинальном тексте не представлены результаты исследования, а есть только индивидуальные характеристики детей, мы провели анализ приведенных 13 описаний школьников. Он позволил выделить конкретные сферы, которые были предметом внимания наших предшественников, и некоторые индикаторы, свидетельствующие о наличии или отсутствии признаков взросления по соответствующим сферам. Каждая из сфер могла быть представлена как позитивными индикаторами, так и негативными (табл. 1).

1.2. Индикаторы взросления

¹ Это утверждение требует пояснения: согласно классическим текстам Л. С. Выготского, новообразование возраста возникает в конце, по его (возраста) завершении. В работе Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой чувство взрослости возникает в дебюте подросткового возраста. Таким образом, мы считаем его новообразованием предшествующего этапа — младшего школьного возраста. Хотя в оригинальной работе по этому поводу есть разночтения, в частности чувство взрослости часто называется новообразованием всего подросткового возраста.

Таблица 1. **Индикаторы взросления** (из оригинального текста)

Индикаторы	Позитивные	Негативные
Самостоятельность и инициатива	Опыт жизни без родителей, самостоятельные поездки, опыт работы и заработка, ясные планы на будущее, общественная активность, новые интересы	Контрастирующие с обычным поведением поступки («излишняя доброта», битье стекол, кражи и т. п.), рискованные приключения
Отношения со взрослыми	Домашние обязанности, помощь и забота о взрослом в случае болезни	Критическое отношение к мнению взрослых, протестное поведение, переживание одиночества, чужеродности в своей семье, подражание взрослым
Отношение к учебе	Стабильная успеваемость, интерес, любознательность, контроль за учебой со стороны родителей, аккуратность и ответственность в выполнении домашних заданий, заинтересованное отношение к оценкам	Смена отношения к учебе как к ценности на декларацию пренебрежения учебой, обесценивание, сокрытие внимания к учебе и оценкам
Отношения со сверстниками	Статус, авторитет, хождение друг к другу в гости, помощь в ситуации болезни, заступничество за маленьких, значимость товарищества, дифференцированные представления о людях, сложные морально-этические критерии	Ведомость, подражание, потеря непосредственности в восприятии, интерес к сексу, заигрывание, кокетство, приставания, преувеличенный интерес к своей внешности, резкая смена круга общения, подверженность чьему-то влиянию
Индикаторы чувства взрослости	Возникновение у подростка желания, чтобы взрослые относились к нему не как к маленькому, а как ко взрослому Стремление к самостоятельности и желание оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых Наличие своей линии поведения, несмотря на несогласие со стороны взрослых или друзей	

2. Организация исследования

В оригинальном исследовании психологи в течение года вели наблюдение в московской школе за учениками 5-го класса на уроках и во внеучебное время. Кроме того, они проводили индивидуальные и групповые беседы с учащимися, обсуждали учеников и события в классе с учителями, составляли характеристики на детей, разговаривали с родителями. Для изучения отношений в классе использовалась также социометрия. В рамках проекта дети писали сочинения на темы «Поговорим о себе», «О дружбе и товарищах».

В 2016 г. наблюдение проводилось с февраля по май три дня в неделю (понедельник, среда, пятница) на всех уроках и переменах. Одновременно в работе участвовали двое наблюдателей (12 недель, итого около 540 часов наблюдения). Непосредственно после наблюдения происходило его обсуждение; в день наблюдения психологи совместно составляли его протокол. Протоколирование велось вручную, с помощью ручек/карандашей в блокнотах, обоими наблюдателями, в свободной форме. Протоколы были скрыты от детей и педагогов. По завершении дня наблюдения все данные протоколов заносились в отдель-

ный текстовый файл, общий для двух наблюдателей [Соколова, 2005]. В процессе исследования был получен массив протоколов, составленных парой наблюдателей по каждому дню наблюдения, суммарно около 500 тыс. знаков с пробелами (примерно 200 стандартных страниц).

Использовалась схема протоколирования, восстановленная по исследованию 1960-х годов и описанная в предыдущем разделе. К ней были добавлены пункты, отражающие специфику современной повседневности детей и подростков, в частности тема гаджетов: как используются гаджеты в процессе коммуникаций между детьми? Важны ли они для общения? Важно ли их наличие? Как используются, если используются, для учебы? Помимо наблюдения с детьми и учителями проводились полуструктурированные интервью.

Чтобы осуществить этически корректное исследование с учетом интересов всех участников, мы помимо подписанных родителями учеников письменных разрешений на психодиагностику и психологическое сопровождение их детей получали согласие на участие в интервью у детей (устно) и у учителей (письменно). Проект получил одобрение этической комиссии НИУ ВШЭ.

Команда наблюдателей состояла из 11 человек. Многочисленность команды неслучайна: в проекте работали специалисты из разных областей (психология, образование, история, социология) и разной квалификации (кандидаты наук, аспиранты, студенты магистратуры и бакалавриата).

Выборку исследования составили 29 учащихся 5-го класса одной из школ Западного административного округа г. Москвы, среди них 16 девочек и 13 мальчиков. Возраст школьников — 11–12 лет.

В оригинальном тексте школа, в которой проводилось наблюдение, не названа, но и в период осуществления проекта, и после его окончания информация о том, какая именно школа стала базой исследования, была довольно широко известна. Это школа в центре Москвы, где учились дети из близлежащих домов, а в начале 1960-х — уже и дети, которых родители туда специально привозили, поскольку школа приобретала популярность. Следовательно, школьники были преимущественно из семей, уделяющих большое внимание качеству обучения.

Школа, в которой было проведено наблюдение в 2016 г., находится в относительно новом престижном районе г. Москвы. Территория района представляет собой ряд закрытых жилых комплексов, где каждый дом имеет свою огороженную территорию.

Школа рассчитана на обучение детей от 1-го до 11-го класса, по две-три параллели, т. е. размеры ее таковы, что учителя и администрация имеют возможность знать друг друга лично.

Помещение класса, в котором учатся респонденты, производит приятное впечатление. На стенах висят стенгазеты с по-

здравлениями, выполненные самими учащимися, в том числе в карикатурной форме.

В школе практикуется достаточно традиционная система преподавания, педагоги преимущественно ориентированы на соблюдение дисциплины, передачу знаний, на формирование некоторого корпоративного (хотя и глубоко конкурентного) духа класса, школы. Администрация поддерживает идею особого гимназического образования и, соответственно, стиля поведения в гимназии, в частности в школе действует дресс-код для педагогов и учеников. Уровень квалификации педагогов достаточно высок, однако они редко используют какие-либо новаторские методы работы: дети сидят за партами, учитель обращается к ним как к аудитории слушателей, а не как к партнерам, редко используется проблемный способ обучения, способы восстановления дисциплины не слишком жесткие, но малоэффективные.

Многие учителя готовы прислушиваться к индивидуальным потребностям ребенка, искренне сочувствуют его переживаниям, пробуют налаживать межличностный контакт, готовы эмоционально поддержать (чаще, правда, в индивидуальном общении после урока).

Дети преимущественно воспитываются в семьях с достатком выше среднего, их родители имеют высшее образование, дети вовлечены в систему дополнительного образования.

Школьная атмосфера характеризуется высокой значимостью отметок как для педагогов, так и для учеников и их родителей. Об этом свидетельствуют наблюдения за учениками разных классов, которые испытывали сильный стресс, если получали оценку ниже, чем «отлично» (самоповреждающее поведение, слезы и т. п.).

3. Типы поведения по характеру ведущей деятельности

Опираясь на концепцию ведущей деятельности [Леонтьев, 1944] как ключевой характеристики возраста, мы предполагали, что по аналогии с исследованием 1960-х годов увидим постепенный переход детей от учебной деятельности к интимно-личностному общению или детей, находящихся на разных стадиях перехода. Иными словами, мы ожидали увидеть, как интерес к учебе и авторитет учителя постепенно пропадают, уступая место интересу к общению и авторитету сверстников.

Что же мы наблюдаем у детей? Мы обнаружили, что поведение, по классическим источникам характерное для младших школьников и для подростков, присутствует у части детей одновременно, но в разных ситуациях.

В соответствии с концепцией ведущей деятельности дети, находящиеся на этапе младшего школьного возраста, должны проявлять прилежание, внимание к школьным правилам, ответственное соблюдение этих правил и признание авторитета учи-

Таблица 2. Типы соотношения черт поведения, свойственных младшему школьному и подростковому возрасту

		Знание и соблюдение норм поведения в группе сверстников, участие в неформальных, типичных для подросткового возраста активностях	
		Да	Нет
Знание и соблюдение формальных правил и норм школьной жизни на уроке	Да	++ Смешанный	+ - Младшешкольный/ инфантильный
	Нет	- + Истинно подростковый	- - Подавленный

теля при отсутствии особого интереса к отношениям со сверстниками. Для детей, перешедших на этап подросткового возраста, должны быть характерны пренебрежение школьными правилами и авторитетами (или «собственный» познавательный интерес) и одновременно активная включенность в общение со сверстниками, знание правил референтной группы и участие в подростковых занятиях. То есть в классической линейной модели ценность правил школы и учебного процесса сменяется ценностью правил подростковой группы, а вместо отношений с учителем наиболее значимой сферой становятся отношения с ровесниками. Однако мы обнаруживаем, что одни признаки не вытесняют другие, а могут сосуществовать параллельно или одновременно отсутствовать. Логически можно выделить четыре типа соотношения признаков поведения школьников (табл. 2).

Дети, для которых характерен младшешкольный, или инфантильный, тип поведения, послушны на уроках, уважают учителя, ценят его мнение, переживают из-за академических успехов. Сверстники выступают для них в первую очередь как партнеры по выполнению заданий. Собственно подросткового поведения в группе сверстников они не проявляют.

Витя² отвечает много, старается произнести фразу быстрее учителя. Рассказывает вдохновенно, осмысленно. Ему явно

² Все имена детей изменены.

нравится и материал, и возможность выступить. Смотрит только на реакцию учителя. Учитель им очень доволен.

В конце урока вспоминают, что нового узнали, дети называют с явным удовольствием, почти восторгом. В целом ученики почти не отвлекаются от урока, очень вовлечены. Неформальных проявлений очень мало. Дети с радостью и энтузиазмом отвечают, выполняют задания.

Мэри строго выговаривает Марине, что им запрещено пользоваться замазкой.

Юра достает из рюкзака аккуратный и красивый толстый красный справочник (словарь и записанные им правила), листает и вчитывается. Недовольно топает ногой и даже урчит, когда учительница спрашивает не его. Пытаясь привлечь ее внимание, тихонько хлопает в ладоши, выкрикивает с места.

Истинно подростковый тип поведения характеризуется протестными выходками на уроке, обесцениванием учебы и фигуры учителя, частой полемикой с ним, сомнением в безусловном авторитете взрослого. В неформальной обстановке общения со сверстниками преобладают подростковые темы: игры, гаджеты, телесность, сексуализированное поведение и проч. Такие ученики могут быть названы типичными подростками, им свойственны кризисные проявления.

При ответе Миша допускает много ошибок, нервничает, расстраивается. После следующего неправильного ответа Миши Антон (сосед по парте) громко спрашивает: «Что Вы курили? Простите? Дурь?». Никто не обращает внимания. Антон обращается к Леше, когда тот устно решает пример: «Ты что курил? Ты что курил?».

В холле перед кабинетом Ангелина завязывала хвост, откидывая волосы спереди назад. Гриша на это отреагировал восклицанием «Вау!».

Миша, Андрей, Петр собрались вокруг Айрата, смотрят на его телефон, обсуждают игру. Подходит Сережа, его принимают в тесный кружок. Подходит Юра. С веселым видом шуточно говорит: «Вы отдохнете от моей игры». Несколько секунд все смотрят, потом оставляют его без внимания.

Подростки, поведение которых мы назвали смешанным, ведут себя социально одобряемым образом на уроке в классе, они активны, им интересна оценка учителя, для них сохраняет зна-

чимость академическая успешность. Вместе с тем они глубоко вовлечены в общение со сверстниками, начинают отстаивать себя перед некоторыми взрослыми, интересуются тем, что связано с образом себя, и вопросами пола. Такой тип воплощает в себе идею гетерохронности наступления подросткового возраста [Выготский, 1984]. Возможно, элементы поведения, характерные для младшего школьного возраста, сохраняются благодаря увлеченности образовательным процессом (из-за учителя или склонности к предмету), высокой познавательной мотивации, сильной мотивации достижений, а также повышенному вниманию родителей.

Евгений и Сережа хорошо знают материал, уверены в своих знаниях, сидят расслабленно, постоянно переговариваются (даже во время ответов одноклассников). Они немного «умничают», отвечают очень самоуверенно и критикуют одноклассников за недогадливость, не терпят их медлительности, позволяют себе лишнюю активность, выкрикивают. Им скучно.

Антон хочет рассказать устно и делает сообщение на немецком. Сережа и Вася слушают с выражением изумления и непонимания, явно восхищаются, но и демонстрируют, что это уж слишком заумно. Остальные аплодируют и хвалят, когда рассказ окончен. Позже еще рассказывает о старой дружбе Германии и России.

Вася спорит с учительницей: «Я и не разговариваю! Ладно, ладно... все, я молчу». Разговаривает с учительницей улыбаясь, поправляет ее. Поправляет и дополняет высказывания одноклассников эмоционально: «Да просто поезди!» (перевод), «Да, ну раньше мэр назывался бургомистр». Спрашивает у учителя о расположении городов на карте Германии, проверяет, правильно ли он помнит. Делится воспоминаниями из своих поездок. Ближе к концу урока Сергей ему дает легкий подзатыльник (видимо, за «выпендрож»).

Подавленные характеризуются слабым интересом к учебе, обесцениванием академических достижений, слабой ориентацией на учителя. При этом взаимодействие со сверстниками скорее формальное, они не присоединяются к пробам «опасного» поведения, не обсуждают вопросы полового развития, не завязывают крепких дружеских отношений. Эти дети могут демонстрировать изолированность и от сверстников, и от академических занятий. При внешнем безразличии к учебе и новым формам группового поведения они могут испытывать сложные эмоции, не позволяя им выплескиваться наружу.

Это самая непростая для распознавания категория, так как «непроявленность» по одной шкале усиливает закрытость и по второй: дети, не общающиеся со сверстниками, не пользуются популярностью и могут становиться объектом насмешек или травли, что снижает их учебную мотивацию. Дети, не заинтересованные учебной работой, в группе, нацеленной на ценность учебы и конкурентность, — такой, как выбранный нами класс, — рискуют стать аутсайдерами и выпасть из общения со сверстниками помимо своей воли. Таким образом, в эту категорию попадают дети с разными характеристиками, которые, возможно, отражают не их возрастное развитие, а индивидуальные особенности.

В классе, в котором осуществлялся проект, есть две девочки, наиболее подходящие к данному описанию: они плохо успевают в учебе и не пользуются популярностью. Одну (Ангелину) регулярно дразнят, вторую (Карину) игнорируют. Учителя их сажают обычно вместе на первую парту.

На диване рядом с кабинетом сидят старшеклассники (класс восьмой-девятый). Девочки заметные: короткие пышные юбки, макияж, губы «уточкой». С ними Ангелина. Девочки по очереди просят Ангелину сделать с ними сэлфи. Вскоре становится понятно, что над ней откровенно издеваются. Ангелина этого пока не понимает: с удовольствием позирует, широко улыбается. Рассказывает про свой аккаунт с 700 подписчиками. Над ней смеются. Заметно, что ей немного неловко, но в чем дело, она не знает».

Карина выполняет задание медленнее всех, читает листок с заданием, водит ручкой по строчкам и проговаривая задание <...> меланхолично и долго что-то зачеркивает ручкой на листке — видимо, потому, что замазкой пользоваться запрещено.

Учительница перечисляет тех, кто выступает следующими: «А Карина?! Ну-у-у, Карину попробуем (за весь урок она не проронила ни слова). Ну что, Карина, будешь?! Боишься?! Ты моя зайка. Ну, ладно».

Спрашивают Карину. Она не реагирует. Ева: «Карина уснула».

На немецком Карину лишней раз не трогают. На английском же учительница ее спрашивает. Она неуверенно, но правильно отвечает. Ева пытается подсказывать — «Не мешай!». Когда Карина растерялась окончательно: «Валя, помогай».

Наиболее интересен «смешанный» тип. Это дети, которые в учебной ситуации (на уроке) демонстрируют типичное поведение младших школьников: старательность, стремление получить вни-

мание учителя и хорошую оценку, конкуренцию на почве успеваемости, а во внеучебной ситуации — на перемене, до и после уроков, в общении в Интернете — ведут себя характерным для подростков образом, т. е. образуют группы по интересам, подражают друг другу, заигрывают друг с другом, ругаются и т. п. Такие дети, судя по всему, произвольно меняют поведение, ориентируясь на требования, присущие той или иной социальной ситуации. Такое поведение, с одной стороны, свидетельствует о высоком уровне их социальной компетентности — способности различать и проявлять разное желательное поведение в разных условиях, а с другой — опровергает идею о переходе с одного этапа на другой, так как признаки обоих этапов представлены одновременно и нет оснований говорить об ослаблении одного и усилении другого.

Попробуем показать это на примере одного подростка. Ева — одна из наиболее рослых и физически зрелых девочек в классе. Ее поведение очень разнообразно и включает как типичные паттерны обучения в начальной школе, обусловленные желанием получить хорошие оценки и добиться признания педагога, так и подростковые протестные и критические по отношению к взрослым поступки. На разных уроках она ведет себя по-разному.

Ева выходит к доске, отвечает с ошибками. Учитель: «Ты ставишь себе только вертикальную часть плюса». Продолжает тянуть руку с места, не дождавшись вопроса учителя, рука ее не опускается даже во время записи материала. Ее еще раз вызывают к доске отвечать на оценку. Она работает хорошо, учитель ставит ей пять, она показывает всем две козы и сбегает с подиума у доски.

Ева много и хорошо отвечает. Пока все слушают аудиозапись стихотворения на английском, она заполняет дневник. Когда Еву спрашивают, она отвечает хорошо и развернуто. Айрат одобрительно хлопает в ладоши.

В представленных выше наблюдениях мы видим высокую учебную мотивацию, стремление к одобрению и конкуренцию с другими детьми за внимание учителя.

Ева, Миша и Валера среагировали на «смешное» имя «Сюзанна» из задания, стали произносить его с разными интонациями. Миша и Ева общаются, сидя за разными партами. Ева дает подзатыльник Евгению. Учитель делает ей замечание, угрожая двойкой <...> Терпение учителя лопнуло — Еву пересадили на свободное место (к наблюдателю). Не стеснясь и не скрываясь, Ева заглядывает в записи наблюдателя. Ведет себя так же: комментируя все происходящее на уроке, от-

вечая на все вопросы учителя, не адресованные ей, бьется головой об парту, говоря: «Это ужас! Как скучно!».

На перемене Ева, Валера и мальчики со второй парты у окна бегали по коридору, мальчики держали Еву за руки, она вырвалась, а в следующую минуту сама кидалась на них и «душила» ребят.

Ева и Валера разговаривают, на вопрос учительницы отвечает нарочито неправильно. Разговаривая с Валерой, она играет транспортром, имитирует движения веером, то кастетом, то изображает, что перерезает себе горло от скуки. Ева злится, когда ее ответ не слышат. На вопрос учительницы к классу «Why are you so slow?» отвечает: «May be because we are Pokémons and we are Slowpokes».

Приведенные наблюдения показывают подростковые проявления, такие как утрата учебной мотивации и обесценивание учебы (скука), заигрывание с мальчиками, пренебрежение школьными правилами (неуважительное отношение к учителю, комментирование вслух на уроке).

4. Чувство взрослости и становление самостоятельно- сти

Ход взросления и содержательные особенности приобретения самостоятельности у современных городских детей не могут не отличаться от взросления участников проекта Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. Образ жизни и быт семей сильно изменились за последние 50 лет. Урбанизация обусловила, с одной стороны, значительное повышение бытового комфорта городских жителей, а с другой — перенаселенность, анонимизацию соседей, большие расстояния между жилищем и местами учебы/работы. Современные технологии обеспечили постоянный доступ к Интернету, в частности к новостям со всего мира. В результате представления о самостоятельности ребенка — его передвижениях, обязанностях, скорости наращивания этой самостоятельности — за последние годы существенно изменились.

У Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой мы можем прочесть, например, о том, что будущий пятиклассник в летние каникулы подрабатывал юнгой на корабле, где работал его отчим. Свободное время детей было занято в основном мероприятиями пионерской организации и внеучебной деятельностью в школе, в которой дети с разной степенью азарта принимали участие. У многих родители работали допоздна или сутками, поэтому дети проводили много времени дома в одиночестве или приглашая домой друзей. Соответственно они имели основные бытовые навыки: умели разогреть или приготовить еду, сделать уборку, сходить в магазин. Уроки делали самостоятельно и часто старались по-

заботиться о родителях, особенно если мама растила ребенка одна и много работала.

Опрошенные нами подростки выполняют обязанности по дому эпизодически.

И.: А какие-нибудь домашние обязанности у тебя есть?

Р.: Домашние обязанности... Ну да, если я могу, вымою посуду, к примеру.

И.: А помогаешь, может, маме с уборкой, например?

Р.: Да, маме с уборкой помогаю, пыль вытираю.

И.: Готовишь?

Р.: Готовлю я пока только салаты и супы.

И.: А как тебе кажется, чего твои родители ждут от тебя — самое главное?

Р.: Я думаю, главное — это моя учеба, чтобы я хорошо учился.

Р.: ...Когда меня мама куда-то... ну... говорит идти, посылает... и я иду. Например, там зайти в магазин что-то купить, я иду.

И.: Понятно. А может быть, у тебя есть какие-то еще домашние обязанности, помимо похода в магазин?

Р.: Да, да. Я должен пылесосить, помогать маме... э-э-э... во многом и... э-э-э... и папе. Например, когда папа делал шторы, мы вместе... ну я там... папа вешал шторы, я давал там крючки, держал лестницу.

И.: А у тебя есть какие-то домашние обязанности?

Р.: То есть что-то делать?

И.: Ну, посуду мыть, например, или готовить?

Р.: Ну нет, вообще нет, но как бы если мама просит, я делаю или предлагаю свою помощь.

И.: А как тебе кажется, чего твои родители ждут от тебя — самое главное?

Р.: Не знаю, просто, мне кажется, чтобы я, ну, чтобы в будущем у меня было все хорошо, чтобы я была счастлива и чтобы нашла хорошую профессию.

И.: А какая профессия, по-твоему, хорошая?

Р.: Ну, меня всегда интересовало что-то в районе медицины, и сейчас я хочу стать косметологом.

Описание дня выглядит так.

Р.: Ну, я встаю, доделываю уроки, которые не успеваю, завтракаю, собираюсь, меня отвозят в школу, после этого заканчиваю уроки, иду на продленку, делаю все уроки и иду на кружки, если кружков нет, звоню маме, она забирает меня домой.

Или так.

Р.: У меня сначала школа, в понедельник у меня школа, потом мы с мамой идем делать уроки, потом у меня кудо³, в 11 часов я только возвращаюсь домой. На следующий день у меня школа, потом английский, потом я возвращаюсь домой только в 6 часов. Потом, на следующий день, в среду, у меня школа, потом дополнительный русский. Потом у меня дзюдо. Потом, в четверг, у меня школа, английский и кудо. В пятницу у меня школа и дзюдо.

И.: А когда же ты делаешь домашнее задание?

Р.: Мы с мамой после школы идем в «Шоколадницу» и делаем там.

И.: Она тебе помогает?

Р.: Смотря какие уроки. Французский я делаю с мамой, математику я делаю с мамой. Остальные уроки я делаю сам.

И.: А как ты отдыхаешь? По тому, что я услышала, у тебя довольно-таки мало свободного времени.

Р.: Не отдыхаю. Вот у меня был... Бабушка приезжала и удивлялась: я пошел почитать книжку на выходных... э-э-э... в кабинет к папе, лег, читал-читал, потом уснул в 7 часов и проснулся только утром в 11 часов.

Судя по материалам интервью, у пятиклассников очень насыщенная учебная жизнь, например дополнительное образование может занимать все вечера в будни. Все остальное — дружба, развлечения, домашние обязанности — всего лишь вклинивается в образующиеся паузы. Можно предположить, что такая организация родителями времени детей способствует тому, чтобы их социальное развитие тяготело к младшешкольному периоду и они с трудом переходили на следующую стадию, потому что общение со сверстниками затруднено, ограничено учебными рамками.

Все дети зарегистрированы в социальной сети «ВКонтакте», выкладывают туда фотографии, обмениваются «лайками». В интервью они рассказывают об этом весьма сдержанно. Можно предположить, что социальные сети становятся именно тем пространством, которое закрыто от взрослых и позволяет тренировать какие-то подростковые навыки неподконтрольно, поэтому дети не особенно стремятся афишировать свое общение через Интернет, делают это из дома.

И.: Я так понимаю, что у тебя есть аккаунты в разных социальных сетях?

Р.: Да.

³ Полноконтактное боевое искусство.

И.: А в каких?

Р.: В «ВКонтакте», в «Инстаграме»... Ну, в принципе это все, это больше, чем я пользуюсь. Ну, «ВКонтакте» я больше использую для того, чтобы общаться с друзьями, и я люблю смотреть группы именно про рисунки, так как я рисую с детства и... Я очень люблю чужие работы смотреть, чтобы стиль брать или просто экспериментировать. Просто чтобы видеть, как другие люди рисуют.

И.: А «Инстаграм»?

Р.: Ну, «Инстаграм» я больше... У меня закрытый аккаунт, я как бы для друзей, для родственников, чтобы они знали, что происходит там... И вообще, в «Инстаграме» можно запечатлеть яркие моменты в своей жизни, и ты потом можешь там через год посмотреть свои фотографии и вспомнить этот момент.

И.: Понятно. А давно ты зарегистрировалась в социальных сетях?

Р.: Ну, в «Инстаграме» я зарегистрировалась с того момента, как перешла в эту школу. А «ВКонтакте»... ну, мне было еще лет восемь. Так как я хотела поддержать контакт с друзьями, с родственниками, я зарегистрировалась просто ради общения.

Р.: Ну, просто я зарегистрировалась туда отчасти для того, чтобы общаться со своими друзьями. Просто у некоторых, допустим, кнопочные телефоны, и они могут с компьютера заходить в «ВКонтакте», и там с ними можно общаться.

И.: Понятно, а много у тебя одноклассников в друзьях?

Р.: Да, много... э-э-э... ну, одноклассники почти все, и я общаюсь там чаще всего с подружкой с изо.

И.: А почему ты именно с ней там чаще всего общаешься?

Р.: Ну, потому что она может только в «ВКонтакте», и мы с ней очень редко видимся, только на уроках изо.

И.: А ты много «лайков» получаешь в «Инстаграме»? Ты говоришь, он у тебя есть?

Р.: Ну да, но я получала, как бы, когда выставляла раньше. Сейчас я как-то уже больше забросила, мне не хватает времени.

И.: А сама ты «лайки» часто ставишь?

Р.: М-м-м... Ну, в «Инстаграме» я, как сказала, я почти в нем не сижу, а «ВКонтакте» — нет (смех), я просто смотрю».

Обсуждая отношение к ученикам учителей, дети говорят следующее.

И.: А учителя как к вам относятся? Как к взрослым или как к детям?

Р.: Я думаю, что к тем людям, которые сдержанно себя ведут и воспитанны, я думаю, они относятся как к взрослым, с уважением. А к тем, кто бездельничает или орет постоянно

на уроках, скорее всего, как к детям, которых надо отправить в детский сад.

И.: А как ты думаешь, учителя относятся к вам больше как к взрослым или как к детям?

Р.: Ну, я не знаю как. Они, мне кажется, относятся к нам как к детям. По словам Марии Ивановны, мы еще маленькие дети, потому что мы себя плохо ведем на уроках, а взрослые себя хорошо ведут и не разговаривают, ничего не делают... плохого.

Взрослость в представлении наших респондентов связана с обилием обязанностей, ответственностью, финансовой независимостью и состоятельностью. Этот образ не выглядит слишком привлекательным в их глазах: детство более притягательно удовольствием и отсутствием обязанностей. Дети затрудняются отнести себя к категории взрослых или детей.

И.: А как ты думаешь, что означает быть взрослым?

Р.: Мне кажется, быть взрослым — это когда ты можешь содержать семью и понимаешь то, что ты уже состоявшийся человек и можешь уйти от родителей.

И.: А состоявшийся — это что значит?

Р.: Это значит то, что ты уже работаешь и можешь себе отдельно купить дом или квартиру.

И.: А как ты думаешь, насколько ты сейчас взрослый?

Р.: Ну, я не знаю вообще, кто я: взрослый или ребенок.

И.: А что такое, по-твоему, быть взрослым?

Р.: Быть взрослым? Ну, во-первых, это как... больше обязанностей, ты взрослеешь, и для тебя, ну, как мне кажется, вообще все меняется.

И.: Ну, например, в чем это выражается?

Р.: Например, какие-нибудь взгляды на жизнь, вот если в детстве ты бы отнесся к какой-то ситуации плохо, ты бы расстроился, а во взрослой жизни: «Ну и что?». Как бы такое.

И.: А наоборот не бывает? Ну, что ближе к сердцу.

Р.: Ну... Может быть.

И.: Понятно. А как ты считаешь, насколько ты взрослая, как ты себя видишь?

Р.: Я вижу себя больше ребенком, не знаю, потому что и веду иногда себя как ребенок, и тем более мы только в средней школе.

Такая неопределенность в целом адекватна переходному возрасту, в котором находятся участники исследования, однако здесь отсутствует ожидавшаяся претензия на взрослость. Эти дети

не против продлить свое детство — возможно, потому, что они перегружены учебой и им в действительности не хватает времени на то, чтобы побыть детьми.

Проведенное исследование выявило довольно существенные отличия реалий современной жизни детей от того, что было описано по наблюдениям, проведенным в 1960-х годах⁴. Становление чувства взрослости и «объективной» взрослости происходит «на иных субстратах», чем описано у Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой: у современных пятиклассников существенно меньше домашних обязанностей, меньше независимости в передвижениях и возможности принимать самостоятельные решения. Но у них появилось пространство Интернета как место, закрытое от контроля со стороны взрослых. Поведение, которое мы наблюдали, выглядит более инфантильным, характерным, скорее, для младших школьников, но в интервью мы находим довольно серьезные рефлексивные рассуждения о своем возрасте и взрослении. Значительно реже, чем ожидалось, встречаются негативные проявления, протестные реакции. Есть основания предполагать — опираясь на данные по нашей своеобразной выборке, — что условия повседневной жизни современных подростков предоставляют меньше возможностей для взросления в традиционном понимании этого слова. Взрослость не выглядит притягательной; в плане ответственности за учебу она наступает сравнительно рано; родители ориентированы на долгое обучение и карьеру детей, и детство этих детей оказывается «подавлено», в связи с чем и стремление к взрослению не проявляется выражено, а, скорее, тянется за физиологическим созреванием.

Учеба и учебные достижения остаются значительной ценностью для большинства детей. Такие ценностные ориентации согласуются со стремлением учебной организации обеспечить высокие учебные показатели и поступление учащихся в вуз, а также с установками родителей, максимально поддерживающих включенность детей в школьное и внешкольное образование.

Важно отметить, что в школе, где они находятся под контролем взрослых, участники нашего исследования систематически демонстрируют социально желательное поведение. Современные подростки, по-видимому, чувствуют большую свободу в от-

5. Подростки сегодня и 50 лет назад

⁴ Мы ни в коем случае не считаем, что полученные результаты являются окончательными или что они описывают младших подростков в целом. Представлена довольно специфическая выборка — дети из благополучных семей в благополучной школе. Для нас важно было продемонстрировать саму возможность репликации таких наблюдений, указать на допустимость иных, чем в оригинале, трактовок.

ношениях с учителями, она проявляется в полемике с ними, однако эта полемика построена в культурно приемлемой форме. По результатам проведенных нами наблюдений мы пока можем только предполагать, что общественно неприемлемые паттерны поведения (агрессивное, сексуализированное, протестное) канализируются в пространстве интернет-коммуникации. Все дети имеют аккаунты в социальных сетях и, судя по интервью, активно ими пользуются: по всей видимости, Интернет предоставляет им пространство, альтернативное учебному. Дети не спешат включать в него взрослых.

Наблюдение, проведенное в 2016 г., позволило ответить на основной вопрос: оно подтвердило возможность репликации проектов прошлых лет, хотя изменение требований к организации исследований дополнительно потребовало учета деонтологических ограничений, которые никак не отмечены в оригинальном тексте.

Простое сравнение результатов оказалось невозможным из-за отсутствия в исходном тексте формально представленных результатов. Основная трудность, с которой мы столкнулись, связана с тем, что исследование 1960-х годов было выполнено в жесткой логике культурно-исторической теории. Признавалось, что развитие ребенка происходит по универсальной схеме (последовательная смена стабильных и критических периодов); было введено представление о чувстве взрослости, которое означает начало формирования новообразования подростничества. Приведенные примеры-иллюстрации работали на доказательство выдвинутой гипотезы, а протоколов наблюдений, таблиц с результатами проведенных методик в оригинальном тексте не приведено. Строго говоря, описанное оригинальное исследование является качественным, и репликация также была качественным исследованием.

В ходе наблюдений и обсуждения полученных данных было поставлено под сомнение основное понятие оригинального текста: чувство взрослости. Генетически оно неразрывно связано с идеей взрослости, ее безусловной ценностью. Исследования последних десятилетий заставляют усомниться в том, что современные дети страстно желают становиться взрослыми. Прямых проверок и убедительных доказательств этого утверждения в литературе обнаружить не удалось, и мы рассматриваем этот вопрос — ценна ли взрослость как таковая для сегодняшнего подростка? — как задающий перспективы будущих исследований.

Литература

1. Выготский Л. С. (1984) Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика. С. 244–268.
2. Драгунова Т. В. (1976) Подросток. М.: Знание.

3. Леонтьев А. Н. (1944) К теории развития психики ребенка // Советская педагогика. № 4. С. 34–44.
4. Михалевская М. Б. (1985) Общий практикум по психологии. М.: Изд-во Московского ун-та.
5. Поливанова К. Н. (2000) Психология возрастных кризисов. М.: Академия.
6. Соколова Е. Е. (2005) Общая психология. Введение в психологию. М.: Академия.
7. Эльконин Д. Б. (1995) Избранные труды. М.: Международная педагогическая академия.
8. Эльконин Д. Б. (1971) К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. № 4. С. 6–20.
9. Эльконин Д. Б., Драгунова Т. В. (ред.) (1967) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение.

Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s vs the 2010s

Authors **Katerina Polivanova**

Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Center for Modern Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: kpolivanova@mail.ru

Aleksandra Bochaver

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: a-bochaver@yandex.ru

Anastasiya Nisskaya

Candidate of Sciences in Psychology, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: anastasiyanisskaya@yandex.ru

Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The behavior of fifth-grade students from a Moscow school was observed during 12 weeks as an iteration of a similar project undertaken in the mid-1960s [Elkonin, Dragunova 1967]. Since the original research results were represented not as a text but as individual descriptions of 13 school students, observation criteria had to be identified. The criteria were grouped into so-called spheres, describing how teenagers behave among peers, at home, and at school. The key behavioral characteristic was the indicators of the emerging feeling of adulthood in school children, i. e. of the drive for grown-up behavior, associated with freedom and responsibility. These criteria formed the basis of the 2016 observation program. The diversity of adolescent behavioral patterns has been found to be much greater than in the original study. In addition, the linear formula of the value of learning being replaced with that of communication with peers (close interpersonal relationships) has been brought into question. As it transpires, the value of learning remains high for most fifth-graders, regardless of whether they need communication or not. Such an attitude towards learning might be encouraged by family and school, which is typical for this category of children. Four types of school students have been identified based on the indicators of their interest in learning and communication. The article cites fragments of observation protocols and semi-structured interviews. Hypotheses on how the transition to adolescence is affected by family and school characteristics have been put forward, and further observations of school students with different background have been designed.

Keywords sense of maturity, adolescence, clinical observation, mental development crisis.

- References**
- Dragunova T. (1976) *Podrostok* [The Teenager]. Moscow: Znanie.
 - Elkonin D. (1971) K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Towards the Problem of Periodization of Mental Development of Children]. *Voprosy psikhologii*, no 4, pp. 6–20.
 - Elkonin D. (1995) *Izbrannye trudy* [Selected Works], Moscow: International Pedagogical Academy.
 - Elkonin D., Dragunova T. (eds) (1967) *Vozrastnye i individualnye osobennosti mladshikh podrostkov* [Specific Age-Related and Individual Characteristics of Younger Teenagers]. Moscow: Prosveshchenie.

- Leontyev A. (1944) K teorii razvitiya psikhiki rebenka [Towards the Theory of the Development of the Child's Psyche]. *Sovetskaya pedagogika*, no 4, pp. 34–44.
- Mikhalevskaya M. (1985) *Obshchiy praktikum po psikhologii* [General Practical Course on Psychology]. Moscow: Moscow State University.
- Polivanova K. (2000) *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [The Psychology of Age Crisis]. Moscow: Akademiya.
- Sokolova E. (2005) *Obshchaya psikhologiya. Vvedenie v psikhologiyu* [General Psychology. Introduction to Psychology]. Moscow: Akademiya.
- Vygotsky L. (1984) Problema vozrasta [The Problem of Age]. Vygotsky L. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4* [Collection of Works in Six Volumes. Vol. 4], Moscow: Pedagogika, pp. 244–268.

Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении

И. В. Антипкина, М. И. Кузнецова, Е. Ю. Карданова

Статья поступила
в редакцию
в январе 2017 г.

Антипкина Инна Вениаминовна

младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: iantipkina@hse.ru

Кузнецова Марина Ивановна

кандидат педагогических наук, научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mikuznetsova@hse.ru

Карданова Елена Юрьевна

кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ekardanova@hse.ru

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Изучается роль уровня фонематического развития и размера словарного запаса в развитии навыков чтения у детей, а также анализируются

факторы, способствующие и препятствующие развитию этих навыков. Исследование проводилось на материалах проекта iPIPS, оценивающего готовность детей к школьному обучению и их прогресс в течение первого учебного года. Выборку составили 2741 первоклассник из школ Красноярска и Казани, навыки чтения у них измерялись дважды: в начале и в конце первого года обучения. Установлено, что недостаточно развитые фонематический слух и словарный запас становятся препятствием для прогресса в овладении чтением не только на начальных стадиях обучения чтению, что обосновано в теоретических моделях становления навыка чтения, но и у детей, уже умеющих читать. Среди первоклассников, умеющих читать на момент поступления в школу, можно выделить группу риска в отношении развития навыков чтения, для компенсации дефицитов которой требуются особые методические подходы.

Ключевые слова: школа, первоклассники, обучение чтению, фонематический слух, словарный запас.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233

Почему нужно исследовать формирование навыков чтения

Значимость навыков осознанного чтения для успешности дальнейшего обучения не подвергается сомнению. Овладение смысловым чтением текстов различных стилей и жанров зафиксировано в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования 2009 г. как важнейший метапредметный результат.

Исследователи еще в 30-х годах прошлого века так объясняли необходимость изучать формирование навыка чтения: «Первые три года школы дети учатся, чтобы читать, а все последующие годы они читают, чтобы учиться» [Hilliard, Wilson, 1936. P. 226]. И хотя с тех пор помимо чтения появились другие способы получения информации вне школы, в психолого-педагогических исследованиях именно этот навык чаще всего выступает предиктором академической успешности. Например, за последние три десятилетия было проведено множество исследований «эффекта Матфея» применительно к чтению. Результаты этих исследований убедительно свидетельствуют, что различия в навыках чтения между учащимися обуславливают дальнейшее углубление разрыва в учебных достижениях [Hattie, Dörfler, Artelt, 2014. P. 203]. Эти работы позволили выявить определенные связи между уровнем развития навыков чтения и академической успешностью, была доказана особая значимость для прогресса в общих академических достижениях таких компонентов навыка чтения, как скорость и полнота понимания, т. е. извлечения смысла из «расшифрованных» фонем. Таким образом, исследования развития навыков чтения помогают решать не только частные вопросы продвижения в освоении этого действия, но и более общие методологические проблемы компенсации неравных образовательных возможностей детей.

Актуальным остается вопрос о наиболее эффективных способах подготовки детей к овладению чтением в дошкольном возрасте. В сознании родителей прочно утвердилась мысль о том, что легче учиться первокласснику, который пришел в школу читающим. В связи с этим давно сформировался социальный запрос на обучение чтению в дошкольном возрасте. Проблема заключается в том, что в этом случае происходит нарушение необходимой последовательности действий: подготовка к овладению чтением, а затем обучение чтению. Овладение полноценным чтением невозможно без создания прочной основы, на которой строится этот навык. Важно еще раз проанализировать успешность первоклассников в овладении чтением в зависимости от состояния познавательных процессов, лежащих в основе этого навыка, от того, какие занятия практиковались в семье дошкольника. Полученные данные помогут как в корректировке представлений об эффективной подготовке к овладению навыком чтения, так и в совершенствовании методики обучения чтению в начальной школе.

В российской методике обучения чтению общепризнанной является модель, предложенная Д. Б. Элькониним. Определив, что «чтение на начальном этапе формирования есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели» [Эльконин, 1976. С. 20], он показал, что именно

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10401 «Прогнозирование успешности обучения детей в системе начального образования»).

Современные модели обучения чтению

звуковая сторона языка — фонемы и их последовательность — является предметным содержанием действий читающего. Механизм чтения напрямую зависит от особенностей звукового состава языка и системы письма на этом языке. Для читающего на русском языке принципиальным является различие гласных и согласных звуков, различие твердых и мягких согласных звуков и наличие механизма ориентировки на букву, обозначающую гласный звук, для определения твердости или мягкости предшествующего согласного звука. В связи с этим в первоначальном обучении чтению Д. Б. Эльконин выделил три этапа: 1) подготовительный этап, целью которого является формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка; 2) освоение системы гласных звуков, их обозначения буквами и формирование при чтении ориентации на гласные буквы; 3) освоение системы согласных звуков, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения [Эльконин, 1976. С. 64]. Очевидно, что в данной модели очень важную роль играет умение ребенка ориентироваться в звуковой системе языка. При этом необходимо подчеркнуть, что при выраженном акценте на воссоздание звуковой формы читаемого слова его значение также находится в центре внимания с первых дней обучения, поскольку без ориентировки на понимание читаемого сам процесс чтения является бессмысленным. По мере развития первоначального навыка чтения — оно заключается в установлении и закреплении связей слова видимого и произносимого, правильной постановке ударений, соблюдении при чтении пауз и интонаций — техническая сторона требует от читающего ребенка все меньше усилий, и все больше внимания он уделяет извлечению смысла читаемого текста.

При всех различиях языков, которые отражаются в методах обучения чтению, применяемых в разных странах, нам представлялось целесообразным проанализировать и зарубежные модели. Большинство современных англоязычных моделей развития чтения включают три последовательные фазы:

- 1) логографическая фаза — ребенок воспринимает написанное слово целиком, скорее как рисунок, картинку. Зрительный образ слова воспринимается как единый символ, не членится на составляющие его элементы, и этот символ соотносится со значением слова. На этой стадии дети могут даже «читать» отдельные слова, потому что запомнили их графическую оболочку;
- 2) фонематическое декодирование — ребенок читает, извлекая необходимые звуки (фонемы) из знаков (графем);
- 3) орфографическая фаза — у ребенка накапливается запас хорошо знакомых элементов слов (например, слогов, буквосочетаний, морфем), и при чтении распознаются не отдельные

буквы-фонемы, а эти знакомые части слов или слова целиком [Chiappe, Siegel, 2006. P. 135].

В этой наиболее цитируемой англоязычной модели подчеркивается высокая значимость фонематического¹ развития ребенка для обучения чтению.

Судя по данным томографических исследований, вклад фонематического развития может оказаться еще весомее, чем предполагалось до сих пор. Нейробиологи установили, что на самых ранних стадиях обучения чтению особенно активны нейронные структуры мозга, отвечающие за устную речь [Goswami, 2010. P. 318]. И только по мере приобретения опыта чтения нарастает активность, регистрируемая в части коры головного мозга, отвечающей за визуальное восприятие, — она получила название визуальной словоформной зоны (*visual word-form area, VWFA*). Хотя в этой части коры обрабатываются визуальные формы, нет оснований считать, что она отвечает за извлечение смыслов из общей графической формы слова, поскольку эта же область активизируется и при чтении бессмысленных слов. Исследователи предполагают, что в этой зоне «хранятся» хорошо знакомые и сразу считываемые части слов. Таким образом, опираясь на данные томографии, можно допустить, что ранней стратегией чтения является фонематическое перекодирование буквы в звук, а не распознавание слова как картинки (т. е. чтение не начинается с логографической фазы, как предполагается в описанной выше модели). Сравнительно небольшое, по сравнению с традиционными психолого-педагогическими исследованиями, количество томографических данных не позволяет делать однозначные выводы, поэтому этап распознавания зрительного образа слова как единого символа (как некой картинки) по-прежнему является базовой частью моделей, на основе которых строятся методики обучения чтению в англоязычных странах.

Отечественные исследователи психологической структуры процесса чтения установили, что основными условиями успешного овладения навыком чтения являются определенный уровень развития пространственных представлений, зрительного восприятия и устной речи. Что касается устной речи, для овладения чтением важны все ее компоненты: произношение, общая ориентация в звуковом составе языка, различение в словах зву-

¹ В современной литературе параллельно используются два термина: «фонологическое развитие» и «фонематическое развитие». Оба термина указывают на освоение ребенком звуков речи в их функциональном, смысловоразличительном аспекте: развитие фонематического слуха, фонематического восприятия и фонематических представлений. В данной статье мы будем использовать термин «фонематическое развитие» как более принятый в отечественной литературе.

ков по их дифференциальным признакам — для воссоздания звуковой формы слова, высокий уровень лексико-грамматического анализа и синтеза — для полноценного понимания прочитанного [Ананьев, 1960. С. 456; Гвоздев, 1961. С. 140; Егоров, 1953. С. 30; Жинкин, 1966. С. 14–15; Журова, Эльконин, 1963. С. 225; Цветкова, 1988. С. 189–190; Швачкин, 1948. С. 106; Эльконин, 1958. С. 101; Эльконин, 1962. С. 16].

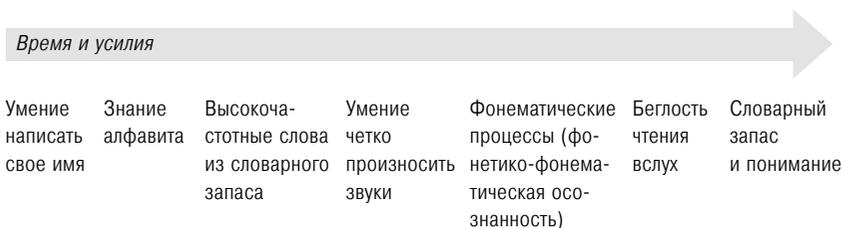
Фонематический слух и фонематическое восприятие развиваются в процессе естественного усвоения ребенком родного языка. Чтобы мозг мог распознать каждое слово как уникальный и отчетливый набор звуков, соотносенный со значением, ребенок должен уметь различать звуки, близкие по акустико-артикуляционным признакам. Однако специальные навыки звукового анализа слов появляются только тогда, когда детей начинают учить читать. И. Циглер и У. Гоусвами пишут, что влияние развивающихся навыков чтения на разговорную речь и ее восприятие является наиболее интригующим аспектом грамотности, и вслед за У. Фрит называют алфавитный код «вирусом», из-за которого звуковой ряд автоматически разбивается в восприятии человека на отдельные звуки и «восприятие родного языка никогда уже не будет прежним» [Ziegler, Goswami, 2005. P. 14; Frith, 1998. P. 1051].

До начала 1980-х годов словарный запас считали даже более значимым для обучения чтению, чем фонематическое развитие. Например, И. Атей в статье 1983 г. пишет, что «развитие словарного запаса может быть единственным наиболее важным подготовительным шагом к чтению, но оно должно строиться на обогащении словарного запаса с обязательной проработкой значения слов, а не на механическом заучивании все новых и новых слов» [Athey, 1983. P. 198]. С этой целью новые слова должны осваиваться в контексте их использования. Сегодня российские исследователи и дефектологи связывают ограниченность словарного запаса с недоразвитием фонетико-фонематического компонента: не понимая значений слов, ребенок искажает их звуковой состав — пропускает звуки, меняет их местами или заменяет на другие звуки [Филичева, Чевелева, Чиркина, 1993. С. 6, 153].

В современной зарубежной литературе необходимые для обучения чтению навыки делят на компактные (*constrained*) и некомпактные (*unconstrained*). Термин «некомпактность» был введен для того, чтобы коротко описать такую характеристику навыков, как «трудоемкость и времязатратность их освоения». На рис. 1 показаны необходимые для чтения навыки в зависимости от степени их компактности [Dougherty Stahl, 2011. P. 53].

Для формирования словарного запаса требуется больше времени, чем для фонематического развития. К сожалению, школьные исследования и оценка готовности к овладению чтением проводятся чаще как проверка компактных навыков,

Рис. 1. **Навыки, связанные с освоением чтения, выстроенные в соответствии с затратами труда и времени на их формирование**



и они же зачастую доминируют в школьной программе, в то время как по-настоящему важные некомпактные навыки упускаются из виду [Dougherty Stahl, 2011. P. 55].

Помимо сформированности фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка уровень развития чтения обусловлен и другими факторами. В первую очередь это некогнитивное развитие ребенка и факторы среды, в которой он растет.

В ряде исследований была показана связь между некогнитивным — социальным, эмоциональным и личностным — развитием ребенка и его школьной успеваемостью. В частности, становление функции самоконтроля коррелирует с развитием фонематической осознанности. Предиктором развития таких умений, как идентификация букв, установление связи между звуком и буквой, повтор несуществующих слов, является уровень усвоения социальных навыков (по оценке учителей) [Ritcheу, 2004. P. 375]. Больше, чем другие некогнитивные факторы, развитию навыков чтения мешает невнимательность, что было показано в лонгитюдных исследованиях, проводившихся в средней школе и не связанных напрямую с навыками чтения [Dittman, 2016. P. 660].

В метаанализе 41 работы, посвященной связи вовлеченности родителей в процесс образования с результатами обучения младших школьников в городских школах [Jeunes, 2005], выявлено, что во всех анализируемых исследованиях, кроме одного, участие родителей в процессе обучения было положительно связано со школьной успеваемостью их детей, и эта связь характеризуется высоким коэффициентом корреляции (в среднем 0,7). Регрессионные коэффициенты были выше в тех исследованиях, в которых учитывалось мало контрольных переменных, поэтому автор предполагает, что родительская вовлеченность отражает дифференцирующие факторы, такие как социально-экономический статус, расовая принадлежность и др.

Вклад в развитие навыков чтения некогнитивного развития детей и факторов среды

Канадские исследователи в пятилетнем лонгитюдном проекте, посвященном становлению навыков чтения [Senechal, LeFevre, 2002], показали, что пути освоения беглого чтения у детей различаются в зависимости от выбранных родителями практик: неформального совместного чтения книжек или формального обучения буквам и чтению. При этом пути освоения беглого чтения оказываются связаны с результатами чтения в 3-м классе. Совместное чтение книжек родителями и детьми выступает предиктором размера словарного запаса и понимания на слух, которые напрямую связаны с уровнем навыков чтения в 3-м классе. Формальное же обучение буквам и чтению (когда родители сознательно фокусируют внимание ребенка на распознавании и написании букв, например, читая с ним азбуку) коррелирует с ранним развитием навыка грамотности, которое опосредованно (через чтение слов в конце 1-го класса) связано с уровнем развития чтения в 3-м классе. Кроме того, авторы установили, что словарный запас и понимание на слух, а также такой металингвистический навык, как фонологическая осознанность, формируют при факторном анализе единый фактор, что представляется важным для понимания связи между словарным запасом и фонематическим развитием.

Гипотезы относительно факторов, определяющих прогресс в чтении у детей

В результате анализа литературы был выделен ряд факторов, существенных для становления навыков чтения. В первую очередь это развитие фонематического слуха, словарный запас, когнитивное развитие ребенка и среда, в которой развивался дошкольник. Целью данного исследования было оценить влияние этих факторов на прогресс в чтении у детей, находящихся на разных стадиях овладения навыками чтения.

Проверялись следующие гипотезы.

1. При одинаковом стартовом уровне развития навыка чтения прогресс в чтении за первый школьный год у детей с высоким уровнем словарного запаса и фонематического восприятия будет выше.
2. Небольшой словарный запас и низкий уровень фонематического развития являются сдерживающим фактором для прогресса даже у тех детей, которые уже умеют читать на момент поступления в школу.
3. Овладение процессом чтения у детей связано с уровнем их социального и эмоционального развития.
4. Семейные факторы (культурный капитал семьи, уровень вовлеченности родителей в образование ребенка) являются значимыми предикторами прогресса навыков чтения на разных этапах их освоения.

Выборку исследования составили 2741 первоклассник из Красноярска и Казани, участвовавшие в проекте iPIPS² (international Performance Indicators in Primary School) в 2014–2015 гг. Навыки детей оценивали дважды: осенью, вскоре после поступления в 1-й класс, и весной, незадолго до окончания учебного года, что дает возможность измерить прогресс учеников за первый год обучения. Инструмент iPIPS позволяет комплексно оценить ребенка: его когнитивные навыки, уровень социально-эмоционального развития, а также собрать разнообразную контекстную информацию (с помощью анкет для родителей и учителей). В фокусе данного исследования находилась оценка навыков чтения. Задания, проверяющие умение детей читать, организованы в инструменте iPIPS с нарастающей трудностью и основаны на следующей модели оценивания навыка чтения.

Выборка и инструмент оценивания

- Наличие базовых представлений об устройстве текста: ребенку предлагают показать начало предложения, конец предложения, точку, заглавную букву.
- Знание букв: ребенку предлагают назвать несколько букв, написанных на листе.
- Умение распознавать графическую оболочку слова: ребенку предлагают прочесть несколько слов.
- Умение правильно прочесть короткий текст (чтение, не требующее глубокого осознания): в центре внимания в заданиях этого раздела было только умение ребенка правильно прочитать текст, вопросы на понимание не задавались.
- Чтение с параллельным анализом содержания текста (чтение, требующее глубокого осознания): для проверки этого уровня овладения чтением детям предлагались особые тексты, содержащие несколько заданий на выбор одного из трех слов. Выбор нужного слова ребенок осуществлял в процессе чтения, опираясь на понимание читаемого текста. Пример такого задания: «Юля быстро (забралась, собралась, пробралась) и вышла (у, от, из) дома».

Помимо проверки навыков чтения дети выполняли задания, предназначенные для оценки их словарного запаса (им предлагались задания на знание слов, причем использовались слова, различающиеся по частоте употребления в речи) и фонематическое развитие (задания на повторение реальных и несуществующих слов и на выбор рифмы к заданному слову из нескольких предложенных).

Оценивание навыков детей в iPIPS проходило в формате адаптивного тестирования: если ребенок совершал опре-

² Сайт проекта iPIPS: <http://ioe.hse.ru/ipips>

деленное количество ошибок, оценивание по текущему разделу прекращалось и более сложные разделы не предлагались. Адаптивный алгоритм позволяет сократить время оценивания, поддерживать мотивацию ребенка, снизить утомляемость.

Некогнитивное (личностное, социальное и эмоциональное) развитие детей оценивали с помощью опросника для учителей, предусматривающего 11 показателей:

- комфорт (адаптация в условиях школы);
- независимость/самостоятельность;
- уверенность в себе;
- сосредоточенность в занятиях, которыми руководит учитель;
- сосредоточенность в самостоятельных занятиях;
- обдуманность поступков/импульсивность;
- взаимоотношения со сверстниками;
- взаимоотношения со взрослыми;
- соблюдение правил;
- осознание культурных различий;
- коммуникация.

Характеристики каждого ребенка учитель оценивал по пятибалльной шкале. При этом для каждого параметра было дано подробное описание типичного поведения, оцениваемого тем или иным баллом, чтобы учитель мог выбрать подходящий пример. Затем учитель принимал решение, какое из описаний ближе всего соответствует его наблюдениям. Данные по этим 11 параметрам, оценивающим личностное, социальное и эмоциональное развитие, были объединены в две подшкалы: «поведение в классе» и «коммуникативность». Подшкала «поведение в классе» относится к навыкам, которые помогают детям поддерживать сосредоточенность и следовать школьным правилам и расписанию, а также способствуют осознанию культурных различий (т. е. пониманию того, что у других людей может быть иной образ жизни и их обычаи следует уважать). Подшкала «коммуникативность» характеризует уровень самостоятельности и независимости ребенка, сформированность у него социальных навыков по поддержанию отношений с другими людьми — ровесниками и взрослыми, в школе и в более широком социальном контексте.

На основании данных родительской анкеты был построен индекс родительской вовлеченности и собраны сведения о семьях детей. В анкету для родителей входило 17 вопросов о семейных практиках: как часто и чем именно занимались с ребенком до школы, например читали книжки, считали, играли в настольные игры, пазлы или конструкторы, рисовали, учили стихи и песни. На основании ответов родителей по методике шкалирования (*scale method*), использованной в международном исследовании TIMSS [Martin, Preuschof, 2008. P. 282], по всем 17 переменным

был построен единый индекс родительской вовлеченности. В соответствии с теоретической рамкой из публикаций М. Сенешаль с соавторами [Senechal, LeFevre, 2002] были построены также два отдельных родительских индекса — формальной вовлеченности родителей в обучение чтению (в него вошли переменные «учили с ребенком, как писать буквы или слова» и «играли в буквы, например, в кубики с буквами») и неформального обучения чтению («читали ребенку книжки», «обсуждали с ребенком прочитанное в книжках», «играли в игры со словами», «читали вслух с ребенком уличные вывески, знаки, надписи в витринах и проч.»), чтобы проверить, какой тип практик лучше предсказывает развитие навыков чтения.

Все результаты (по чтению, словарному запасу, фонематической подготовке, по шкалам социального и эмоционального развития) в проекте iPIPS были методами современной теории тестирования (*Item Response Theory*) преобразованы из сырых баллов в стандартизированные баллы со средним 50 и стандартным отклонением 10. Прогресс учеников измеряется в этих же баллах.

Исследование проводилось с использованием стандартных статистических методов (дисперсионный анализ, хи-квадрат, факторный анализ, регрессионный анализ) с помощью пакетов SPSS и HLM.

Ориентируясь на задания разной степени трудности, в общей выборке детей можно выделить группы первоклассников, находящихся на разных этапах овладения навыками чтения.

В соответствии с теоретическими представлениями об этапах развития навыков чтения были выделены шесть групп, описание которых приведено в табл. 1. Для удобства интерпретации в таблице приведены стандартизированные баллы (*z*-баллы), позволяющие увидеть, на сколько стандартных отклонений в среднем каждая группа выше или ниже среднего по всей выборке. 14% первоклассников приходят в школу, не умея читать, из них чуть больше 7% затруднились назвать хоть какие-то буквы и не смогли показать начало/конец текста, еще столько же хорошо распознавали буквы, но не смогли прочитать ни одного слова. 17% детей смогли прочитать отдельные слова, но не сумели прочитать предложения. Почти половина детей (47,8% — в табл. 1 это группа № 4) приходят в школу с навыками чтения, но при этом уровень осознанности чтения у них достаточно низкий: они смогли прочитать короткую историю, но когда им предложили задания на чтение с параллельным анализом содержания текста, они не смогли их выполнить. И наконец, пятая часть первоклассников читает хорошо или очень хорошо уже на входе в школу. Различия по чтению в конце учебного года (весной) не значимы между группами

Описание данных

Таблица 1. Группы первоклассников по уровню развития навыка чтения

№ группы	Критерий: выполнение заданий определенного уровня	Описание уровня развития навыка чтения	N	%	Ср. балл по чтению осенью, z-баллы	Прогресс по чтению, z-баллы
1	Не смогли справиться с заданием, для выполнения которого нужно представлять себе, как устроен текст, и с заданием на знание букв	Совсем не знают букв и не понимают, что представляет собой написанный текст: где его начало, где конец	199	7,3	-1,99	1,16
2	Получили несколько баллов за знание букв, но не смогли прочитать слова	Знают буквы, но не умеют читать	203	7,4	-0,92	0,54
3	Справились с заданиями, для выполнения которых нужно представлять себе, что такое чтение; знают буквы, читают слова, но не смогли продемонстрировать навык чтения предложений либо потому, что из-за сделанных ошибок не дошли до чтения короткой истории, либо потому, что допустили при чтении истории слишком много ошибок	Могут прочитать отдельные слова, но не могут читать предложения	477	17,4	-0,61	0,19
4	Смогли прочитать короткую историю, но не смогли прочитать текст, требующий одновременного воссоздания звуковой формы слова по его графическому образу и глубокого осознания читаемого	Могут читать слова и предложения, при этом процесс воссоздания звуковой формы слова на основе его графической модели требует таких значительных усилий, что затрудняет одновременную смысловую переработку читаемого	1310	47,8	0,14	-0,15
5	Смогли прочитать первый текст, требующий одновременного чтения и осознания читаемого, но не смогли продемонстрировать этот уровень развития навыка при чтении второго (более сложного, чем первый) текста	Могут читать и одновременно анализировать читаемый текст	243	8,9	0,75	-0,15
6	Прочитали два текста, требующих одновременного чтения и осознания читаемого, перешли к третьему (самому трудному) тексту	Очень хорошо читают и понимают прочитанное	309	11,3	1,3	-0,66
Всего			2741	100		

Рис. 2. **Количество книг дома**

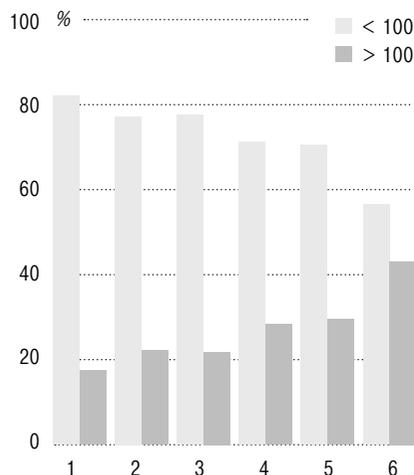


Рис. 3. **Посещение подготовительных занятий перед школой**

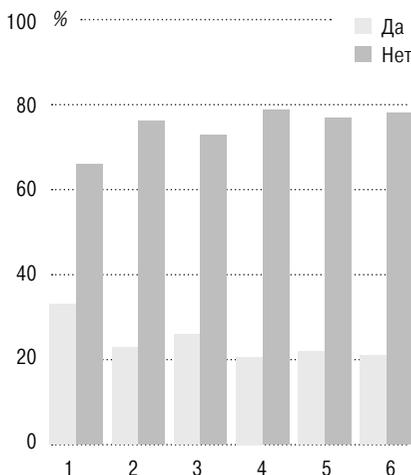


Рис. 4. **Высшее образование матери**

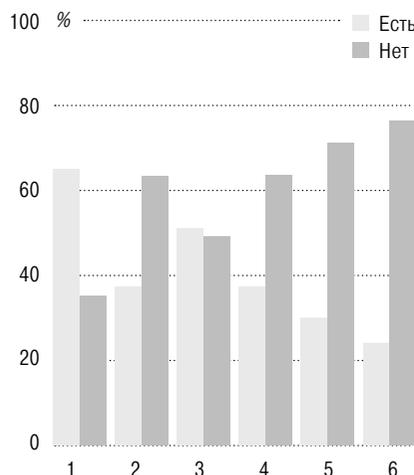
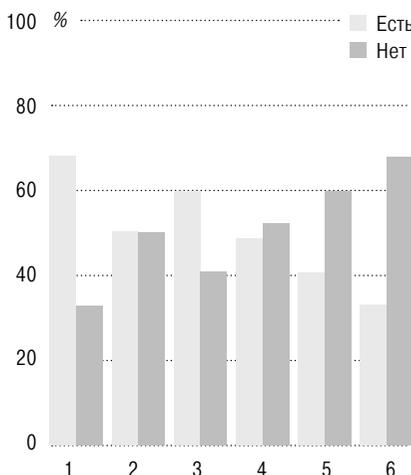


Рис. 5. **Высшее образование отца**



№ 2 и № 3, а по прогрессу не значимы между группами № 4 и № 5. Все прочие различия статистически значимы (t -тест, $p = 0,001$).

На рис. 2, 3, 4 и 5 мы приводим процентное распределение детей из разных групп, образованных на основании уровня владения навыком чтения, по следующим контекстным переменным: размер домашней библиотеки, наличие высшего образования у родителей, посещение подготовительных занятий перед школой. Между группами по чтению № 1 и № 2 все различия ста-

Таблица 2. Группы по уровню словарного запаса

№ группы	Критерий: набранные сырые баллы	Описание словарного запаса	N	%	Ср. для группы балл по словарному запасу, z-баллы
1	0–3	Знают только наиболее частотные слова, такие как «стадо»	330	12	–1,7
2	4–8	Знают общеупотребительные слова, такие как «компас»	1202	43,9	–0,4
3	9–12	Обладают хорошим словарным запасом, знают такие слова, как «саксофон»	770	28,1	–0,51
4	13–16	Обладают богатым словарным запасом, знают такие слова, как «силуэт»	439	16,0	1,5
Всего			2741	100	

статистически значимы, кроме различий по количеству книг дома; группы № 2 и № 3 значимо различаются только по уровню образования матери; между группами № 3 и № 4 все различия значимы; группы № 4 и № 5 значимо различаются по уровню образования обоих родителей; группы № 5 и № 6 значимо различаются только по количеству книг в доме (t -тест, $p = 0,05$). Иными словами, умение детей читать связано с доступными им образовательными ресурсами.

Для определения состояния словарного запаса детям предлагался блок заданий, оценивающих знание слов разной степени частотности. Ребенку нужно было из пяти картинок показать ту, которая соответствует названному слову; всего в тесте использовалось 16 групп картинок. Сложность заданий постепенно увеличивалась: от проверки знания достаточно частотных слов к менее частотным. За каждое верно определенное слово ребенок получал один балл. В зависимости от набранных баллов выборка была поделена на четыре группы (табл. 2).

Фонематическое развитие оценивалось с помощью двух заданий. В первом ребенку предлагали повторить восемь слов, как реально существующих, так и несуществующих (например, «панец»). Слова различались слоговой структурой. Ребенок должен был сконцентрировать внимание при восприятии слова и точно повторить его, передавая звуковую и слоговую структуру. Во втором задании ребенку нужно было выбрать из нескольких предложенных слов рифму к заданному слову, при этом детям сначала на примере показывали, в чем заключается задание. Дети должны были подобрать рифмы к пяти словам. По каждому из этих двух заданий (повторение слов и подбор рифмы) учащиеся были

Таблица 3. Группы, созданные на основании умения повторить слова разной слоговой структуры

№ группы	Критерий: набранные сырые баллы	Описание уровня развития умения повторить слова	N	%	Ср. для группы балл за блок фонем. разв. целиком, z-балл
1	0–2	Могут повторить только очень простые слова, например «стоп»	197	7,2	-1,3
2	3–6	Могут повторить слова средней по сложности слоговой структуры	1458	53,2	-0,45
3	7–8	Могут повторить слова сложной звуковой и слоговой структуры, например «предприимчивый»	1086	39,6	0,85
Всего			2741	100	

Таблица 4. Группы, созданные на основании умения подбирать рифму к слову

№ группы	Критерий: набранные сырые баллы	Описание уровня развития умения подбирать рифму к слову	N	%	Ср. для группы балл за блок фонем. разв. целиком, z-балл
1	0–1	Не могут подобрать рифму даже в самых простых случаях, например «дверь — зверь».	592	21,6	-0,44
2	2–3	Могут подобрать рифму к слову, но затрудняются сделать это в сложных случаях	860	31,4	-0,15
3	4–5	Могут подобрать рифму к любому из предложенных слов	1289	47,0	0,30
Всего			2741	100	

разделены на три группы в соответствии с набранными сырыми баллами (табл. 3 и 4). Помимо этого по результатам выполнения этих заданий были получены единые баллы за весь блок фонематического развития (т. е. и за повторение, и за рифмование слов). Средние значения этих баллов в виде стандартизированного балла приведены в последней колонке табл. 3 и 4 для каждой из полученных групп.

Показатели словарного запаса и фонематического развития у детей коррелируют с их результатами по чтению на уровне 0,4 (корреляция Пирсона, значимость $p = 0,01$). На рис. 6 и 7 построены диаграммы по словарному запасу и фонематическому развитию для детей из групп, различающихся сформирован-

Рис. 6. Словарный запас у детей из групп, различающихся уровнем навыков чтения

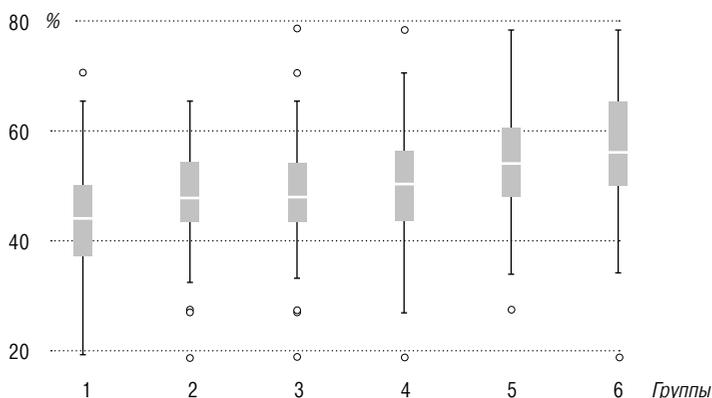
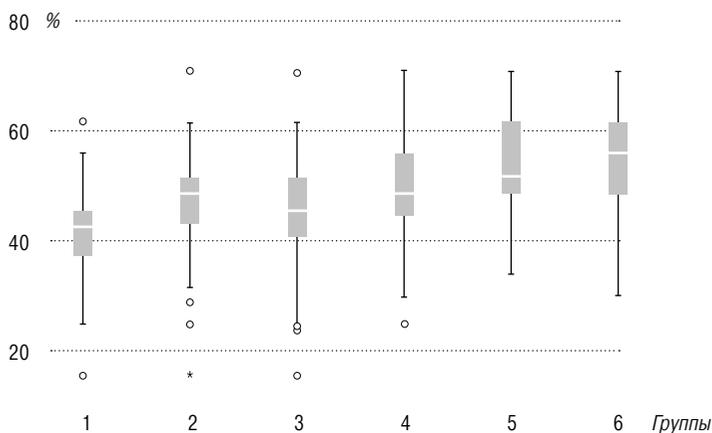


Рис. 7. Различия в показателях фонематического развития между группами, различающимися уровнем навыков чтения



ностью навыков чтения. На рис. 6 все различия статистически значимы (t -тест, $p = 0,01$), кроме различий по словарному запасу между группами по чтению № 2 и № 3. На рис. 7 все различия статистически значимы (t -тест, $p = 0,000$). В целом данные поддерживают предположение о связи между словарным запасом, фонематической подготовкой и навыками чтения. Обращает на себя внимание группа № 2 (дети, знающие буквы, но не умеющие читать): эти ученики по своим социально-экономическим характеристикам (образование родителей, размеры домашней библиотеки), словарному запасу и фонематической подготовке

Таблица 5. Процентное распределение выборки на подгруппы в зависимости от словарного запаса и уровня фонематической подготовки

	<i>N</i>	Доля внутри группы	Доля от всей выборки
1А	44	22	1,6
1В	155	78	5,7
2А	90	44	3,3
2В	113	56	4,1
3А	183	38	6,7
3В	294	62	10,7
4А	715	55	26,1
4В	595	45	21,7
5А	166	68	6,1
5В	77	32	2,8
6А	249	81	9,1
6В	60	19	2,2
Всего	2741		100

находятся ближе к группе № 4 (дети, умеющие читать, но испытывающие трудности при осознании прочитанного), однако они не научились читать до школы. При этом у них хороший прогресс по чтению (см. табл. 1). Более подробно специфика этой группы обсуждается в заключительном разделе статьи.

Для проверки первой и второй гипотез (ограниченный словарный запас и низкий уровень фонематического развития являются фактором риска замедления прогресса ученика в овладении и совершенствовании навыков чтения) каждая из шести групп, различающихся уровнем навыков чтения, была разделена на две части. Подгруппы, обозначенные буквой «А», — это первоклассники с богатым словарным запасом и высоким уровнем фонематического развития. Подгруппы, обозначенные буквой «В», — это первоклассники с бедным словарным запасом и низким уровнем фонематического развития. В подгруппы «В» попали первоклассники, которые были отнесены к 1-й или 2-й группам по словарному запасу и к 1-й или 2-й группам по фонематическому развитию (по повторению и/или рифмованию слов). В табл. 5 показан размер получившихся подгрупп.

В табл. 6 приводятся основные характеристики получившихся подгрупп «А» и «В» внутри каждой группы. Статистически значимо различающиеся показатели подгрупп «А» и «В» внутри каждой группы выделены полужирным шрифтом (для оценивания

Таблица 6. Характеристики анализируемых подгрупп, z-баллы

Группы	Чтение, осень	Чтение, весна	Прогресс по чтению	Коммуникативность, осень	Поведение в классе, осень	Индекс родительской вовлеченности	Социально-экономический статус
1A	-1,9	-0,79	1,47	-0,29	-0,21	-0,54	-0,18
1B	-2,01	-1,31	1,07	-0,78	-0,67	-0,48	-0,54
2A	-0,91	-0,44	0,65	0,2	-0,09	-0,03	0,25
2B	-0,92	-0,7	0,38	-0,1	-0,3	-0,17	-0,15
3A	-0,48	-0,36	0,21	-0,2	-0,14	-0,04	-0,12
3B	-0,69	-0,6	0,15	-0,38	-0,26	-0,25	-0,41
4A	0,2	0,21	-0,02	0,15	0,11	0,1	0,19
4B	0,07	-0,19	-0,32	-0,08	-0,07	-0,02	-0,17
5A	0,75	0,81	-0,05	0,36	0,32	0,2	0,26
5B	0,73	0,5	-0,37	-0,01	-0,05	0,21	0,14

различий использовался *t*-критерий). Группа № 6 не оценивалась: многие дети этой группы показали максимальный результат уже осенью и не имели возможности полноценно показать свой прогресс весной.

Как видно из табл. 6, практически во всех группах низкий уровень фонематического развития и бедный словарный запас связаны с меньшим прогрессом в чтении и более низкими результатами во время весеннего оценивания. Все дети, которых на входе в школу можно назвать нечитающими (это группы № 1, 2 и 3), показали одинаково сильный прогресс. Самую многочисленную группу — № 4 (48% выборки) — изначально составили дети, которые на входе в школу были способны прочитать небольшой текст. К весне те из них, у кого показатели по фонематическому развитию и словарному запасу были ниже, достигли значимо меньшего, чем остальные, прогресса в чтении — таких детей чуть больше одной пятой части всей выборки. Эта подгруппа также значимо отличается от других детей группы № 4 по показателям социального и эмоционального развития, социально-экономического статуса и родительской вовлеченности.

Регрессионный анализ

В предыдущем разделе методом сравнения средних была показана значимость фонематического развития и словарного запаса у детей для их школьного прогресса в чтении. Метод сравнения средних позволяет увидеть связи на групповом уровне, а для того чтобы оценить вклад различных переменных на индивидуальном уровне, мы использовали метод регрессионного анали-

Таблица 7. **Описание вспомогательных переменных, использованных в модели**

Переменная	Описание
1–2–3А	Дети, совершенно не умеющие читать, и дети, читающие только отдельные слова (из групп № 1, 2 и 3), при этом имеющие высокие показатели по словарному запасу или фонематической подготовке
1–2–3В	Дети, совершенно не умеющие читать, и дети, читающие только отдельные слова (из групп № 1, 2 и 3), при этом имеющие низкие показатели по словарному запасу или фонематической подготовке
4А	Дети, умеющие читать, но не обладающие высоким уровнем осознанности чтения (прочитали короткий текст, но не смогли выполнить задания, требующие глубокого осознанного чтения) и имеющие высокие показатели по словарному запасу или фонематической подготовке
4В	Дети, умеющие читать, но не обладающие высоким уровнем осознанности чтения (прочитали короткий текст, но не смогли выполнить задания, требующие глубокого осознанного чтения) и имеющие низкие показатели по словарному запасу или фонематической подготовке

за, одновременно контролируя переменные, описывающие контекстную информацию о жизни ребенка (родительские практики, культурный и социальный капитал семьи, язык, на котором говорят дома, посещение дошкольных учреждений и подготовительных курсов, некогнитивное развитие ребенка).

Поскольку используемая выборка естественным способом иерархически организована (дети объединены в классы и школы), было необходимо учитывать ее кластерную структуру, для чего проводился двухуровневый регрессионный анализ с использованием программы HLM. На первом уровне находились ученики, а на втором уровне — классы.

Из дальнейшего анализа было решено исключить группу детей численностью 309 человек, которые осенью выполнили практически все задания на понимание текстов (группа № 6), поскольку весной детям предъявлялся тот же самый тест и у группы самых сильных по чтению детей не было возможности показать свой прогресс на более трудных заданиях. Для наглядности результатов регрессионного анализа были созданы фиктивные переменные, описанные в табл. 7.

Вошедшие в каждую из этих подгрупп дети были закодированы как 1, а остальные как 0, таким образом были получены четыре фиктивные переменные. Референтной группой были выбраны дети, перешедшие к чтению второго текста на понимание, но не дошедшие до третьего текста на понимание из-за сделанных ошибок (группа № 5 по чтению). Эти дети достаточно хорошо умеют читать, и, хотя внутри этой группы более низкие результаты по словарному запасу или фонематическому развитию тоже

были связаны с более низкими результатами по чтению весной (что проверялось отдельным анализом), эта разница оказалась небольшой (около 2 баллов) и менее статистически значимой (всего лишь на уровне $p = 0,05$), поэтому было решено использовать всю группу № 5 как референтную, не разделяя ее по уровням словарного запаса и фонематического развития. В результате двухуровневого регрессионного анализа была построена следующая модель.

$$\begin{aligned} \text{Чтение весной} = & \gamma_{00} + \gamma_{10} \times \text{Неформальные родительские практики} + \\ & + \gamma_{20} \times \text{Образование отца} + \gamma_{30} \times \text{Язык дома} + \gamma_{40} \times \text{Поведение в классе} + \\ & + \gamma_{50} \times \text{Группа 1-2-3A} + \gamma_{60} \times \text{Группа 1-2-3B} + \gamma_{70} \times \text{Группа 4A} + \\ & + \gamma_{80} \times \text{Группа 4B} + u_0 + r, \end{aligned}$$

где γ_{00} — интерцепт, γ_{10} – γ_{80} — коэффициенты соответствующих переменных (показывают, сколько баллов по чтению весной добавляется при увлечении данной переменной на одну единицу), u_0 — ошибка измерения на втором уровне, r — ошибка измерения на первом уровне.

В табл. 8 приведены результаты нескольких предварительных и одной финальной регрессионной модели. При введении фиктивных переменных 1–2–3А, 1–2–3В, 4А, 4В, в которых учитывались как осенние результаты по чтению, так и показатели словарного запаса и фонематической подготовки, прогнозируемые результаты детей из групп 1–2–3 и 4 (соответственно не умеющих читать вообще и умеющих читать «механически») значимо ниже, чем у хорошо умеющих читать детей, несмотря на большой прогресс всех детей. Различия между подгруппами А и В составляют примерно 3 балла как для совсем не умеющих читать детей, так и для детей, умеющих читать только простые предложения. При контроле личностного и социально-эмоционального развития детей (добавление шкалы «поведение в классе» в модели 2) этот разрыв между подгруппами А и В уменьшается до 2,5 балла у нечитающих детей и до 2 баллов у читающих «механически», однако сам фактор «поведение в классе» вносит очень маленький вклад в различия по чтению, его коэффициент составил всего 0,17 балла. Второй фактор социально-эмоционального развития («коммуникативность») не показал никаких значимых результатов и был удален из финальной модели.

Образование матери оказалось незначимым фактором, а образование отца, наоборот, высокосignificant. При контроле семейных характеристик (уровень образования отца, индекс родительских практик), а также языка, на котором говорят дома, различия между подгруппами А и В еще немного уменьшились, но сохранились и составили около 2 баллов.

В описанной модели поочередно проверялись два «комплекта» индексов родительской вовлеченности: общий индекс для

Таблица 8. Результаты регрессионного анализа

Фиксированные эффекты	Модель 0	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Интерцепт	57,91** (0,34)	65,4** (0,42)	64,8** (0,47)	62,0** (0,73)
Группа 1, 2, 3А		-10,4** (0,59)	-9,48** (0,61)	-9,11** (0,64)
Группа 1, 2, 3В		-13,29** (0,56)	-11,5** (0,59)	-10,83** (0,62)
Группа 4А		-4,34** (0,49)	-4,04** (0,51)	-3,9** (0,53)
Группа 4В		-7,39** (0,51)	-6,57** (0,54)	-6,14** (0,58)
Поведение в классе			0,13** (0,02)	0,17** (0,02)
Родительские практики				0,32* (0,14)
Образование отца				1,24** (0,34)
Язык дома				2,09** (0,63)
Случайные эффекты				
u_0 (уровень школ)	10,56	7,75	8,91	7,14
E_{ij} (уровень учеников)	55,64	40,00	38,17	37,24
ICC	0,16			
R^2 (уровень класса)		0,27	0,16	0,32
R^2 (уровень учеников)		0,28	0,31	0,33

Значимость на уровне: ** $p = 0,01$; * $p = 0,05$.

разных типов активности и два индекса, оценивающих практики, связанные с обучением чтению, — индексы формального и неформального обучения ребенка чтению. Показатель формального обучения чтению оказался незначим и был удален из окончательной модели. Модели при использовании общего индекса родительской вовлеченности и индекса неформального обучения чтению оказались практически идентичными (коэффициенты по индексам равны, коэффициенты по другим переменным различаются не более чем на 0,1–0,2, проценты объясненной дисперсии на первом и втором уровне в альтернативных моделях равны), поэтому в окончательную модель вошел индекс неформального обучения чтению, так как он построен с использованием меньшего количества переменных и удобнее в интерпретации результатов.

На втором уровне регрессии проверялась переменная, в которой был закодирован тип школы (обычная общеобразовательная или школа повышенного статуса, такая как гимназия или лицей), однако значимых различий обнаружено не было, и эта переменная также не вошла в финальную модель.

Индекс интраклассовой корреляции (*intraclass correlation, ICC*), показывающий, какой процент дисперсии различий результатов детей на втором уровне объясняется особенностями их группировки по классам, был достаточно высоким осенью на основании только результатов по чтению на входе в школу ($ICC = 0,13$, не указан в таблице), т. е. дети были неравномерно распределены на классы по уровням способностей. Индекс ICC в конце года (по результатам оценивания чтения весной) составил $0,16$, т. е. еще немного увеличился, возможно, за счет того, что динамика развития детей разнится в разных классах, из-за чего имевшиеся осенью различия углубляются.

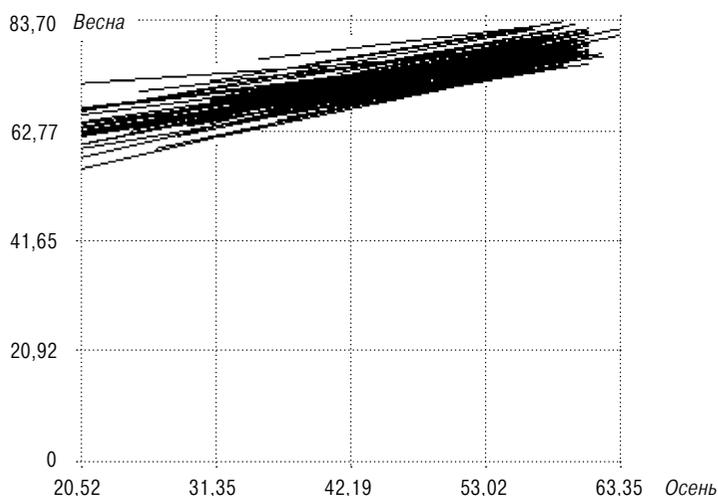
В двухуровневом регрессионном моделировании есть возможность оценить, различаются ли регрессионные линии для разных классов. Для того чтобы оценить предикторную силу осенних результатов по чтению, была построена дополнительная модель с использованием схожего набора переменных — с той разницей, что вместо фиктивных группирующих переменных, в которых учтены результаты детей по чтению, словарному запасу и фонематической подготовке, в нее введены индивидуальные баллы детей по переменным «чтение осенью», «словарный запас» и «фонематическая подготовка».

$$\begin{aligned} \text{Чтение весной} = & \gamma_{00} + \gamma_{10} \times \text{Неформальные родительские практики} + \\ & + \gamma_{20} \times \text{Образование отца} + \gamma_{30} \times \text{Язык дома} + \gamma_{40} \times \text{Поведение в классе} + \\ & + \gamma_{50} \times \text{Чтение осенью} + \gamma_{60} \times \text{Словарный запас} + \\ & + \gamma_{70} \times \text{Фонематическая подготовка} + u_0 + r. \end{aligned}$$

На основании этой модели был построен график, показанный на рис. 8. Положение и наклон регрессионных линий для отдельных классов статистически значимо различаются, на уровне $p = 0,01$. На рисунке видно, что линии имеют небольшую, но статистически значимую тенденцию к сходимости. Ее можно интерпретировать как свидетельство «выравнивания» результатов по чтению детей в разных классах за счет подтягивания классов с наиболее слабыми детьми к среднему уровню.

Выводы В данном исследовании стояла задача оценить вклад фонематического развития и словарного запаса в развитие навыка чтения на разных этапах его формирования. В результате анализа были подтверждены гипотезы 1 и 2 (о том, что фонематическое развитие и словарный запас связаны с прогрессом в чтении у де-

Рис. 8. Регрессионные модели по чтению для разных классов



тей с разной начальной подготовкой по чтению). Гипотезы 3 и 4 (о роли уровня некогнитивного развития и семейных факторов) подтвердились частично. Вклад факторов социально-эмоционального развития оказался значимым только по шкале «поведение в классе», в которой объединяются показатели самоконтроля ученика, причем коэффициент составил менее 1. Из семейных факторов наиболее значимыми предикторами уровня чтения весной (при контроле уровня чтения осенью, фонематической подготовки, словарного запаса и некогнитивных характеристик) оказались язык, на котором говорят дома, и наличие высшего образования у отца. Родительские практики до начала школьного обучения дают небольшой, хотя и значимый вклад в балл по чтению при весеннем оценивании, причем неформальные практики обучения чтению, такие как совместное чтение и обсуждение прочитанного, важнее для прогнозирования развития навыков чтения, чем формальные («как в школе») занятия родителей с детьми, например изучение букв. Сформированные в школе классы существенно отличаются друг от друга по уровню способностей попавших в них учеников, прогресс в чтении у детей из разных классов также значимо различается.

Поскольку фонематическая подготовка и словарный запас являются важнейшими факторами развития навыков чтения не только в самом начале овладения этими навыками, но и на дальнейших этапах их развития, учителям и родителям нельзя успокаивать-

Практическое значение полученных результатов и перспективы дальнейших исследований

ся, если ребенок на входе в школу имеет базовые навыки чтения. Само по себе наличие навыка декодировать буквы в звуки в начале 1-го класса не гарантирует дальнейшей успешной траектории освоения навыков чтения. Более надежным предиктором уровня чтения в конце первого года обучения является комплекс из трех факторов: собственно сформированности навыков чтения, фонематического развития и словарного запаса ребенка. Поскольку фонематический слух и словарный запас требуют значительных вложений времени и усилий для их развития, эти навыки нельзя упускать из виду при подготовке детей к школе.

Уровень некогнитивного развития ребенка очень слабо, хотя и статистически значимо, связан с прогрессом в чтении. Более значимыми предикторами являются семейные характеристики: язык общения дома, образование отца и вовлеченность родителей в образовательные практики, особенно это касается неформальных практик обучения чтению. Невысокий коэффициент вклада родительских практик можно объяснить эффектом социальной желательности (отвечая на анкету, некоторые родители, возможно, завышают свои усилия в области образования ребенка), который в рамках данного исследования мы не можем контролировать.

Достаточно неожиданным результатом оказалась незначительность уровня образования матери, но при этом высокая значимость уровня образования отца. В предварительном анализе данных (не включенном в статью из-за ограничения объема) мы видели, что если использовать для предсказания весенних результатов по чтению осенний балл по чтению и наличие высшего образования у матери, переменная с уровнем образования матери значима, но после введения переменных «фонематическая подготовка» или «словарный запас» уровень образования матери теряет свою значимость. Полученным данным можно найти теоретическое обоснование: развитие фонематического слуха и размер словарного запаса у ребенка должны быть связаны с культурным капиталом матери, и, таким образом, различия, описанные уровнем образования матери, уже были учтены в дисперсии других переменных. Кроме того, необходимо принять во внимание и особенность выборки, состоящей из жителей крупных городов (Красноярск и Казань), в которых 54% матерей сообщили о том, что имеют высшее образование. Такой высокий процент семей, в которых мать ребенка имеет высшее образование, мог внести погрешности. Тем не менее высокая значимость и весомость такого предиктора, как наличие высшего образования у отца, стала интересным результатом. Возможно, наличие высшего образования у отца является более значимой характеристикой как социально-экономического положения семьи, так и ее состава. В анализируемой выборке на вопрос об образовании отца ребенка ответили только около половины родителей, а остальные по тем или иным причинам

пропустили этот вопрос. Требуются дополнительные исследования, чтобы установить, является ли параметр образования отца маркером социально-экономического статуса семьи или ее состава — обе гипотезы выглядят перспективно.

Уже на этапе описательной статистики группа № 2 привлекла к себе особое внимание: она выбивается из ряда равномерно возрастающих «ступенек» на рис. 2–7. Эти дети не умеют читать, хотя и знают буквы, и при этом отличаются от других нечитающих детей более высокими показателями фонематической подготовки, словарного запаса, наличием достаточно большой домашней библиотеки и высшего образования у родителей. В будущем будет целесообразно выявить эту группу на большей по размеру выборке, чтобы понять, почему эти дети не научились читать до школы. Возможно, их родители приняли осознанное решение не учить своих детей читать до школы, обеспечив при этом высокий уровень их когнитивного развития. Не исключено и наличие у этих детей определенных психофизиологических проблем, которые помешали им, несмотря на хорошую общую подготовку, овладеть навыком чтения. Неадекватные методики обучения чтению также могли оказаться причиной, по которой дети, несмотря на хорошую основу для появления навыка, не смогли его сформировать.

В дальнейшем целесообразно исследовать динамику развития навыков на более поздних этапах обучения в начальной школе (например, по окончании двух лет школьного обучения), а также включить в рассмотрение классные практики и характеристики учителей, поскольку проведенный анализ показал большую дисперсию результатов на уровне классов.

1. Ананьев Б. Г. (1960) Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М.: АПН РСФСР. С. 399–459.
2. Гвоздев А. Н. (1961) Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР.
3. Егоров Т. Г. (1953) Очерки психологии обучения детей чтению. М.: Учпедгиз.
4. Жинкин Н. И. (1966) Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение. С. 5–26.
5. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. (1963) К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // А. В. Запорожец, А. П. Усова (ред.) Сенсорное воспитание дошкольников. М.: АПН РСФСР. С. 213–227.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. (1993) Нарушения речи у детей. Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование.
7. Цветкова Л. С. (1988) Афазия и восстановительное обучение. М.: Просвещение.
8. Швачкин Н. Х. (1948) Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. Отделение психологии. № 13. С. 101–132.

Литература

9. Эльконин Д. Б. (1976) Как учить детей читать. М.: Знание.
10. Эльконин Д. Б. (1958) Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: АПН РСФСР.
11. Эльконин Д. Б. (1962) Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов (ред.) Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: АПН РСФСР. С. 7–50.
12. Athey I. (1983) Language Development Factors Related to Reading Development // *The Journal of Educational Research*. Vol. 76. No 4. P. 197–203.
13. Wojczyk K. E., Davis A. E., Rana V. (2016) Mother–Child Interaction Quality in Shared Book Reading: Relation to Child Vocabulary and Readiness to Read // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 36. No 3. P. 404–414.
14. Burns M. S., Kidd J. K. (2010) Learning to Read // P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. P. 394–400.
15. Chiappe P., Siegel L. S. (2006) A Longitudinal Study of Reading Development of Canadian Children from Diverse Linguistic Backgrounds // *The Elementary School Journal*. Vol. 107. No 2. P. 135–152.
16. Dittman C. K. (2016) The Impact of Early Classroom Inattention on Phonological Processing and Word-Reading Development // *Journal of Attention Disorders*. Vol. 20. No 8. P. 653–664.
17. Dougherty Stahl K. A. (2011) Applying New Visions of Reading Development in Today's Classrooms // *The Reading Teacher*. Vol. 65. No 1. P. 52–56.
18. Frith U. (1998) Editorial: Literally Changing the Brain // *Brain*. Vol. 121. No 6. P. 1051–1052.
19. Goswami U. (2010) The Neuroscience of Reading // P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. P. 394–400.
20. Hattie J., Dörfler T., Artelt C. (2014) Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading // *Review of Educational Research*. Vol. 84. No 2. P. 203–244.
21. Hilliard G. H., Wilson M. C. (1936) A Transitional Period in Reading Development // *Peabody Journal of Education*. Vol. 13. No 5. P. 226–232.
22. Jeynes W. (2005) A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement // *Urban Education*. Vol. 40. No 3. P. 237–269.
23. Martin M. O., Preuschof C. (2008) Creating the TIMSS2007 Background Indices // J. F. Olson, M. O. Martin, I.V.S. Mullis (eds) *TIMSS2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. P. 281–338. http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/T07_TR_Chapter12.pdf
24. Ritchey K. (2004) From Letter Names to Word Reading: The Development of Reading in Kindergarten // *Reading Research Quarterly*. Vol. 39. No 4. P. 374–376.
25. Segers E., Damhuis C. M.P, Van de Sande E., Verhoeven L. (2016) Role of Executive Functioning and Home Environment in Early Reading Development // *Learning and Individual Differences*. No 49. P. 251–259.
26. Sen Y., Kuleli M. (2015) The Effect of Vocabulary Size and Vocabulary Depth on Reading in EFL Context // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 199. P. 555–562.
27. Senechal M., LeFevre J. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study // *Child Development*. Vol. 73. No 2. P. 445–460.
28. Ziegler J. C., Goswami U. (2005) Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory // *Psychological Bulletin*. Vol. 131. No 1. P. 3–29.

What factors help and hinder children's progress in reading?

Inna Antipkina

Junior Researcher at the Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: iantipkina@hse.ru

Authors

Marina Kuznetsova

Candidate of Sciences in Pedagogy, Research Fellow at the Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mikuznetsova@hse.ru

Elena Kardanova

Candidate of Sciences in Mathematics and Physics, Associate Professor, Head of Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ekardanova@hse.ru

Address: 20 Myasnikskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

This study looked at the effects of phonological preparedness and vocabulary size in children, who just started primary school, on their progress in reading at the end of the first grade while controlling for other factors that can be related to increasing or decreasing reading achievements (such as SES, parenting activities and noncognitive development of children). The study was conducted using data from the iPIPS project which assesses the preparedness of children for schooling and their progress at the end of the first school year. The sample consisted of 2740 first-graders living in two large Russian cities (Krasnoyarsk and Kazan) whose reading skills were assessed twice, at the beginning and at the end of the 2014–2015 school year. The results demonstrated that low levels of phonological ability and vocabulary are related to lower results not only for those who just started learning to read (as is suggested by the theoretical framework of reading skills acquisitions) but also for children who already have basic reading skills or read well. To compensate for this, special teaching approaches might be needed. Among family factors the main predictors of reading results were the level of the father's education and language at home. Parenting activities related to reading were divided into informal (reading a book, discussing a book, reading street signs out loud during walks etc.) and formal (deliberate teaching of letters and writing letters or words), with informal activities being a significant predictor of reading outcomes at the end of the first year. Conclusions and limitations of the study are discussed.

Abstract

primary school, progress in reading, parenting activities, noncognitive development, phonological ability, vocabulary.

Keywords

- Ananyev B. (1960) Analiz trudnostey v protsesse ovladeniya detmi chteniem i pismom [Analysis of Challenges Encountered by Children Learning to Read and Write]. Ananyev B. *Psikhologiya chuvstvennogo poznaniya* [Psychology of Sensuous Cognition], Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, pp. 399–459.
- Athey I. (1983) Language Development Factors Related to Reading Development. *The Journal of Educational Research*, vol. 76, no 4, pp. 197–203.
- Bojczyk K. E., Davis A. E., Rana V. (2016) Mother–Child Interaction Quality in

References

- Shared Book Reading: Relation to Child Vocabulary and Readiness to Read. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 36, no 3, pp. 404–414.
- Burns M. S., Kidd J. K. (2010) Learning to Read. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Oxford: Elsevier, pp. 394–400.
- Chiappe P., Siegel L. S. (2006) A Longitudinal Study of Reading Development of Canadian Children from Diverse Linguistic Backgrounds. *The Elementary School Journal*, vol. 107, no 2, pp. 135–152.
- Dittman C. K. (2016) The Impact of Early Classroom Inattention on Phonological Processing and Word-Reading Development. *Journal of Attention Disorders*, vol. 20, no 8, pp. 653–664.
- Dougherty Stahl K. A. (2011) Applying New Visions of Reading Development in Today's Classrooms. *The Reading Teacher*, vol. 65, no 1, pp. 52–56.
- Egorov T. (1953) *Ocherki psikhologii obucheniya detey chteniyu* [Sketches on the Psychology of Reading Development]. Moscow: Uchpedgiz.
- Elkonin D. (1958) *Razvitie rechi v doshkolnom vozraste* [Early Childhood Speech Development]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic.
- Elkonin D. (1962) Eksperimentalny analiz nachalnogo etapa obucheniya chteniyu [Initial Reading Development Stage Experimental Analysis]. *Voprosy psikhologii uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkolnikov* [Issues of the Psychology of Learning in Elementary School] (eds D. Elkonin, V. Davydov), Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, pp. 7–50.
- Elkonin D. (1976) *Kak uchit detey chitat* [How to Teach Children Read]. Moscow: Znanie.
- Filicheva T., Cheveleva N., Chirkina G. (1993) *Narusheniya rechi u detey. Posobie dlya vospitateley doshkolnykh uchrezhdeniy* [Child Speech Disorders. Study Guide for Preschool Teachers]. Moscow: Professionalnoe obrazovanie.
- Frith U. (1998) Editorial: Literally Changing the Brain. *Brain*, vol. 121, no 6, pp. 1051–1052.
- Goswami U. (2010) The Neuroscience of Reading. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Oxford: Elsevier, pp. 394–400.
- Gvozdev A. (1961) *Voprosy izucheniya detskoy rechi* [Child Speech Research Issues]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic.
- Hattie J., Dörfler T., Artelt C. (2014) Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of Educational Research*, vol. 84, no 2, pp. 203–244.
- Hilliard G. H., Wilson M. C. (1936) A Transitional Period in Reading Development. *Peabody Journal of Education*, vol. 13, no 5, pp. 226–232.
- Jeynes W. (2005) A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, vol. 40, no 3, pp. 237–269.
- Martin M. O., Preuschof C. (2008) Creating the TIMSS2007 Background Indices. *TIMSS2007 Technical Report* (eds J. F. Olson, M. O. Martin, I.V.S. Mullis), Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, pp. 281–338. Available at: http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/T07_TR_Chapter12.pdf (accessed 10 April 2017).
- Ritchey K. (2004) From Letter Names to Word Reading: The Development of Reading in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, vol. 39, no 4, pp. 374–376.
- Segers E., Damhuis C. M.P., Van de Sande E., Verhoeven L. (2016) Role of Executive Functioning and Home Environment in Early Reading Development. *Learning and Individual Differences*, no 49, pp. 251–259.

- Sen Y., Kuleli M. (2015) The Effect of Vocabulary Size and Vocabulary Depth on Reading in EFL Context. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 199, pp. 555–562.
- Senechal M., LeFevre J. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 73, no 2, pp. 445–460.
- Shvachkin N. (1948) Razvitie fonemicheskogo vospriyatiya rechi v rannem vozraste [Early Development of Phonemic Awareness]. *Izvestiya APN RSFSR. Otdelenie psikhologii*, no 13, pp. 101–132.
- Tsvetkova L. (1988) *Afaziya i vosstanovitelnoe obuchenie* [Aphasia and Rehabilitation Training], Moscow: Prosveshchenie.
- Zhinkin N. (1966) Psikhologicheskie osnovy razvitiya rechi [Psychological Foundations of Speech Development]. *V zashchitu zhivogo slova* [In defense of the Living Word], Moscow: Prosveshchenie, pp. 5–26.
- Zhurava L., Elkonin D. (1963) K voprosu o formirovanii fonemicheskogo vospriyatiya u detey doshkol'nogo vozrasta [Towards the Issue of Phonemic Awareness Development in Preschool Children]. *Sensornoe vospitanie doshkol'nikov* [Sensory Education of Preschool Children] (eds A. Zaporozhets, A. Usova), Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, pp. 213–227.
- Ziegler J. C., Goswami U. (2005) Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, vol. 131, no 1, pp. 3–29.

Родительские практики обучения чтению и уровень читательской грамотности детей в России: по данным PIRLS-2011

А. Б. Захаров, А. В. Капуза

Статья поступила
в редакцию
в январе 2017 г.

Захаров Андрей Борисович
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий Международной лабораторией анализа образовательной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: ab.zakharov@gmail.com

Капуза Анастасия Васильевна
стажер-исследователь Международной лаборатории анализа образовательной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: akapuz@hse.ru

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. Уровень читательской грамотности ребенка связан с культурным капиталом его семьи. В качестве фактора, объясняющего эту связь, исследователи часто упоминают участие родителей в обучении. В статье на данных PIRLS-2011 анализируется выбор родителями с разным объемом культурного капитала практик поддержки детского чтения до школы и в 4-м классе. Рассматри-

ваются формальные (игры с алфавитом, игры со словами, письмо) и неформальные (чтение, обсуждение прочитанного, рассказывание историй) практики. В зависимости от уровня образования родители выбирают разные стратегии обучения детей чтению. Родители с высшим образованием чаще занимаются с детьми до школы, используя при этом неформальные практики. Для них характерна стратегия компенсации при непосещении детьми детского сада. Родители без высшего образования чаще поддерживают детское чтение в 4-м классе. До школы они активнее подключаются к обучению детей, если те посещают детский сад, для них характерна стратегия подкрепления. Анализируется связь различных практик поддержки детского чтения с читательской грамотностью учащихся.

Ключевые слова: читательская грамотность, образовательное неравенство, дошкольное обучение, начальная школа, родительские практики, обучение чтению, PIRLS.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-234-257

Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

Развитие читательской грамотности ребенка — важная составляющая его взросления. В ходе обучения чтению дети сталкиваются с новыми словами, фразами и идиомами, которые расширяют их словарный запас и развивают мышление в целом [Martin, Mullis, 2013].

Формирование ранних навыков чтения является важным предиктором успешного овладения различными учебными предметами в школе [Myrberg, Rosen, 2009; Herbers et al., 2012].

Связь уровня читательской грамотности детей с культурным капиталом¹ семьи подтверждена во многих исследованиях [Bourdieu, 1974; Davis-Kean, 2005; Sirin, 2005]. Сила этой связи имеет большое значение, так как является одним из показателей уровня образовательного неравенства. Основная идея равенства образовательных возможностей состоит в том, что шансы на продолжение образования, а также академические результаты детей не должны определяться средовыми факторами, которые дети не могут изменить, такими как характеристики их семей [Yang Hansen, Rosen, Gustafsson, 2011]. Чем сильнее академические результаты детей связаны с культурным капиталом родителей, тем выше уровень образовательного неравенства в стране. Х. Парк [Park, 2008] отмечает, что сила этой связи различается в зависимости от уровня экономического развития стран. По данным PIRLS, в 2001 г. в России связь между баллами детей и образованием родителей была минимальна в сравнении с другими странами. К 2011 г. эта связь усилилась и приблизилась к среднему значению по странам — участницам PIRLS [Gustafson, Hansen, Rosén, 2013].

Исследователи привлекают для объяснения связи культурного капитала семьи с академическими успехами детей такой фактор, как участие родителей в их обучении. А. Ларо показала, что родители с высшим образованием чаще придерживаются стиля «совместного взращивания» (*concerted cultivation*) младших школьников: они уделяют больше внимания развитию грамотности детей, чем родители, не имеющие высшего образования, они активно вовлечены в их школьную жизнь [Lareau, 1987; 2003]. Такой стиль воспитания положительно связан с академическими достижениями детей [Bodovski, Farkas, 2008]. В то же время родители, не получившие высшего образования, считают, что их главная задача — создание благополучных материальных условий, способствующих «естественному взрослению» ребенка (*accomplishment of natural growth*). В этом случае семья преимущественно делегирует образовательные функции

¹ Мы опираемся на концепцию П. Бурдьё, согласно которой культурный капитал характеризует принадлежность человека к определенному социальному слою и рассматривается в трех состояниях: инкорпорированном (компетенции, установки, мотивация и т. п.), объективированном (владение культурными товарами, например предметами искусства, книгами и др.) и институционализированном (главным образом формально заверенные академические квалификации) [Bourdieu, 2011]. В нашей работе мы обращаемся в основном к культурному капиталу родителей в его институционализированном состоянии, представленном уровнем образования по диплому.

школе и другим образовательным организациям [Lareau, 1987; 2003].

Для достижения детьми высоких результатов важно, чтобы родители занимались с ними достаточно часто. Так, по данным PIRLS-2001, около трети эффекта уровня образования родителей на читательскую грамотность детей в начальной школе опосредовано частотой чтения с ребенком до школы [Myrberg, Rosen, 2009]. А. Неттен с соавторами установили, что наблюдающееся в последнее десятилетие в Нидерландах общее снижение уровня достижений детей в чтении меньше всего коснулось тех детей, с которыми родители до школы часто читали [Netten et al., 2014].

Помимо частоты чтения имеет значение языковая среда в семье. Отдельные исследования свидетельствуют, что родители с высшим образованием используют в общении с детьми больше абстрактных слов, более сложный синтаксис и чаще вовлекают ребенка в разговор в отрыве от повседневного контекста. Родители, не имеющие высшего образования, ограничивают общение с детьми обсуждением возникающих бытовых ситуаций и используют его для обмена практически значимой информацией [Bernstein, 1971].

Можно предположить, что связь культурного капитала семьи с читательской грамотностью детей опосредуется конкретными практиками обучения чтению, которые используют родители (например, [Anderson, 1995; Senechal, 2006]). Среди всего многообразия практик обучения чтению в литературе традиционно выделяют две группы: формальные и неформальные [Senechal et al., 1998]. Формальные практики сосредоточены на фонетических, орфографических и грамматических свойствах текста и его элементов. К таким практикам относятся, например, изучение алфавита и письмо. Неформальные практики сконцентрированы на сообщении текста и интерпретации его содержания. К ним относятся чтение книг ребенку вслух, обсуждение прочитанного и рассказывание историй. Их использование напрямую связано с развитием речевых навыков, увеличением словарного запаса, но не имеет прямой связи с успешным овладением навыками узнавания букв и слов [Senechal, LeFevre, 2002].

Эмпирических данных, позволяющих судить о том, как родители выбирают практики обучения своих детей чтению, и о связи этих практик с читательской грамотностью детей, очевидно недостаточно. Во-первых, вне фокуса внимания исследователей остались особенности выбора формальных и неформальных практик, хотя имеются исследования, посвященные отдельным аспектам обучения чтению. Например, известно, что родители с высшим образованием чаще учат детей обращать внимание на особенности текста, предсказывать дальнейший сюжет и по-

ощряют задавать вопросы [Myrberg, Rosen, 2009]. Во-вторых, неясно, различаются ли факторы, связанные с выбором той или иной практики, в семьях с разным культурным капиталом. Много внимания уделяется семьям с низким объемом культурного и экономического капитала, например в рамках программы HeadStart [Garces, Thomas, Currie, 2002; Lee, 2011], но о различиях между семьями сведений недостаточно. В-третьих, мало известно об особенностях поддержки родителями чтения в начальных классах. В основном исследования сконцентрированы на активности родителей в дошкольный период [Senechal, LeFevre, 2002] или на общем стиле воспитания в период обучения детей в начальной школе [Lafreau, 2003]. Наконец, исследования связи различных практик обучения чтению с читательской грамотностью детей часто построены на использовании индексов, а не на анализе конкретных практик, что малоинформативно [Pellegrini, Brody, Siegel, 1985; Тюменева, 2008].

Настоящее исследование имеет целью проанализировать особенности развития читательской грамотности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в семьях с разным объемом культурного капитала. Мы поставили следующие исследовательские вопросы.

1. Каковы особенности занятий чтением с детьми до школы?
2. Как родительские практики обучения чтению, используемые до школы, связаны с уровнем читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс и в конце 4-го класса?
3. Каковы особенности выбора родителями практик поддержки детского чтения во время обучения ребенка в 4-м классе?
4. Как родительские практики поддержки детского чтения в 4-м классе связаны с читательской грамотностью в конце начальной школы?

В первом разделе статьи дано описание использованных для анализа данных и выбранных переменных. Во втором разделе обсуждается стратегия анализа. В третьем разделе приведены результаты анализа и дана их интерпретация. Наконец, в последнем разделе содержатся выводы и проводится связь с другими исследованиями.

Мы использовали данные международного исследования читательской грамотности выпускников начальной школы PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) за 2011 г.² Исследование проводится один раз в пять лет. Последний цикл был

1. Данные

² <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>

проведен весной 2016 г., однако его данные будут доступны только в конце 2017 г.

В 2011 г. в исследовании PIRLS принял участие 4461 российский четвероклассник из 202 школ в 42 регионах страны. Выборка является представительной, что позволяет перенести полученные результаты на всю совокупность учащихся 4-х классов³.

Исследование PIRLS включает опросы четвероклассников, их родителей⁴, учителей начальных классов и директоров школ. Эти опросы обеспечили информацию о широком наборе характеристик детей, их семей и практик обучения чтению дома и в школе.

Из опроса родителей была взята информация о культурном капитале семьи и доступе детей к дошкольному образованию. Для оценки культурного капитала семьи мы использовали данные об уровне образования матери (наличие/отсутствие высшего образования) и количестве книг дома (0–25, 26–100 и более 100 книг). Доступ к дошкольному образованию оценивался через длительность посещения детского сада (посещал 3 года и более, менее 3 лет или не посещал).

Родителей также спрашивали о том, насколько часто они использовали разные практики обучения детей чтению до школы и практики поддержки чтения в 4-м классе. Среди дошкольных практик можно выделить неформальные (чтение книг, рассказывание историй, обсуждение с детьми прочитанного) и формальные (игры с алфавитом, игры со словами, написание букв и слов). Учитывая распределение ответов, для каждой дошкольной практики мы ввели дихотомическую переменную, разделяющую ее частое и нечастое использование родителями. Занятия с четвероклассниками в семье включали помощь ребенку в развитии его навыков чтения и обсуждение прочитанного. Частоту применения каждой из этих практик мы закодировали тремя категориями: каждый день или почти каждый день, 1–2 раза в неделю и реже 1–2 раз в месяц.

Мы использовали оценки уровня читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс и в конце 4-го класса. Читательская грамотность до школы оценивалась по ответам родителей о навыках чтения у их детей (например, умели узнавать большинство букв алфавита, умели писать некоторые слова и т. п.). На основе этих ответов разработчики PIRLS создали индекс, включающий три категории: низкий, средний и высокий уровень грамотности⁵. В 4-м классе навыки чтения у детей оценивались

³ Подробнее о формировании выборки см. в отчете PIRLS [Martin, Mullis, 2012].

⁴ У 92% российских школьников, участвовавших в исследовании в 2011 г., на вопросы анкеты для родителей отвечали матери.

⁵ Родители могут неточно оценивать умения своих детей. Тем не менее

с помощью стандартизированного теста PIRLS. Результаты теста представлены на 1000-балльной шкале с международным средним, равным 500 баллам, и стандартным отклонением, равным 100 баллам (по данным 2001 г.).

В качестве переменных контроля использованы характеристики ребенка (пол, возраст поступления в 1-й класс), родителей (отношение к чтению), класса (доля одноклассников с количеством книг дома, превышающим среднее по стране, доля девочек в классе, численность учеников в классе), учителя (стаж, уровень образования) и размер населенного пункта.

Отдельную проблему для анализа могут составлять наблюдения с пропуском значений переменных. В данных PIRLS число таких наблюдений с учетом всех использованных нами переменных составило менее 10%. Для решения проблемы мы сделали множественную импутацию данных методом полностью условной спецификации.

Описательная статистика по всем переменным, использованным в анализе, представлена в табл. 1.

Проделанный анализ включал пять этапов — для ответа на каждый из исследовательских вопросов. Анализ проведен как на полной выборке учащихся, так и на подвыборках по уровню образования матери.

На первом этапе мы проанализировали, с какими характеристиками родителей и детей связано частое использование в семьях каждой из представленных практик обучения чтению до школы. В качестве метода использовалась логистическая регрессия. Были построены шесть моделей, где зависимыми переменными выступали различные дошкольные практики обучения чтению, а предикторами — пол ребенка, длительность посещения детского сада, отношение родителей к чтению, количество книг дома, тип населенного пункта. Эти же предикторы контролировались в анализе на последующих этапах.

На втором этапе мы выяснили, как родительские практики обучения чтению, используемые до школы, связаны с уровнем читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс. Для этого мы использовали порядковую логистическую регрессию. Для каждой из практик обучения чтению была построена отдельная модель. В итоговую модель были включены все практики одновременно.

На третьем этапе в центре внимания была связь родительских практик обучения чтению до школы с читательской грамот-

2. Стратегия анализа

индекс дошкольной читательской грамотности показывает значимую положительную связь с баллом PIRLS, что свидетельствует о его хорошей предсказательной валидности.

Таблица 1. **Описательная статистика**

Переменные	Всего		У матери нет высшего образования		У матери высшее образование	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Балл PIRLS по чтению в 4-м классе	568,4	183	554,4	162,5	594,1	121,1
Низкий уровень ранней грамотности	0,34	0,53	0,4	0,56	0,24	0,47
Средний уровень ранней грамотности	0,44	0,54	0,42	0,56	0,47	0,51
Высокий уровень ранней грамотности	0,23	0,44	0,18	0,42	0,29	0,48
Часто читали книги до школы	0,71	0,52	0,64	0,56	0,8	0,44
Часто рассказывали истории до школы	0,51	0,56	0,47	0,6	0,57	0,51
Часто играли с алфавитом до школы	0,67	0,53	0,65	0,56	0,71	0,49
Часто обсуждали прочитанное до школы	0,59	0,54	0,57	0,57	0,62	0,5
Часто играли со словами до школы	0,5	0,56	0,48	0,59	0,55	0,53
Часто писали до школы	0,67	0,51	0,68	0,53	0,67	0,49
Развивают навыки чтения реже 1–2 раз в месяц	0,14	0,38	0,13	0,39	0,17	0,39
Развивают навыки чтения 1–2 раза в неделю	0,37	0,52	0,34	0,54	0,41	0,52
Развивают навыки чтения почти каждый день	0,49	0,55	0,53	0,57	0,43	0,54
Обсуждают прочитанное реже 1–2 раз в месяц	0,13	0,39	0,12	0,41	0,14	0,38
Обсуждают прочитанное 1–2 раза в неделю	0,36	0,52	0,33	0,53	0,42	0,53
Обсуждают прочитанное каждый день	0,51	0,55	0,55	0,53	0,45	0,56
Не посещал детский сад	0,15	0,45	0,19	0,48	0,09	0,35
Посещал детский сад менее 3 лет	0,17	0,44	0,18	0,46	0,15	0,39
Посещал детский сад 3 года и более	0,68	0,53	0,63	0,57	0,75	0,47
Образование матери (1 = высшее)	0,38	0,71				
0–25 книг дома	0,25	0,49	0,31	0,54	0,14	0,41
26–100 книг дома	0,4	0,54	0,42	0,56	0,38	0,51
Более 100 книг дома	0,35	0,51	0,27	0,49	0,49	0,53
Ребенок пошел в школу в 6 лет или ранее	0,35	0,01	0,33	0,01	0,37	0,01
Девочка	0,49	0,01	0,49	0,01	0,5	0,01
Родителям не нравится читать	0,16	0,01	0,2	0,01	0,1	0,01
Средний интерес родителей к чтению	0,61	0,01	0,62	0,01	0,6	0,01
Родителям нравится читать	0,23	0,01	0,19	0,01	0,31	0,01
Численность детей в классе	62,61	0,58	57,97	0,76	70,1	0,88

Переменные	Всего		У матери нет высшего образования		У матери высшее образование	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Образование учителя: нет высшего	0,21	0,01	0,23	0,01	0,18	0,01
Образование учителя: высшее	0,79	0,01	0,77	0,01	0,82	0,01
Стаж учителя	24,61	0,15	24,3	0,2	25,1	0,23
Население: более 500 тыс. человек	0,27	0,01	0,21	0,01	0,37	0,01
Население: 100–500 тыс. человек	0,21	0,01	0,19	0,01	0,25	0,01
Население: 15–100 тыс. человек	0,22	0,01	0,22	0,01	0,21	0,01
Население: менее 15 тыс. человек	0,3	0,01	0,38	0,01	0,17	0,01
Количество наблюдений	4461		2765		1696	

ностью детей в конце 4-го класса, измеренной баллом PIRLS. Для задач анализа использовалась линейная регрессия (метод наименьших квадратов). Анализ выстраивался по аналогии со вторым этапом. Дополнительно была построена модель с уровнем грамотности ребенка до школы в качестве независимой переменной.

На четвертом этапе мы выявляли характеристики учащихся и их родителей, с которыми связано использование в семьях практик поддержки детского чтения в 4-м классе. Анализ сделан методом порядковой логистической регрессии. Во всех моделях контролировались читательская грамотность детей при поступлении в 1-й класс, возраст ребенка при поступлении в школу и характеристики класса и школы (стаж и образование учителя, размер класса, доля одноклассников с количеством книг дома, превышающим среднее по стране, доля девочек в классе).

На последнем этапе мы рассмотрели связь родительских практик поддержки детского чтения в 4-м классе с баллом PIRLS. Для анализа мы использовали линейную регрессию. Во всех моделях контролировались характеристики учащихся, их семей, класса и школы, описанные выше.

В массиве данных, которые мы использовали для анализа, учащиеся объединены в классы. Такая группировка может вызвать проблему корреляции остатков внутри классов. Чтобы решить ее, мы использовали коррекцию регрессионных остатков по кластерам Хубера — Уайта.

При интерпретации результатов важно учитывать ограничение регрессионного анализа. Данный метод показывает имеющуюся связь между переменными, однако ее не следует трактовать как причинно-следственную, поскольку существует

проблема эндогенности, или возможного наличия неучтенных факторов (например, мотивация учащихся и родителей), которые связаны одновременно и с частотой использования родителями разных практик обучения детей чтению, и с читательской грамотностью. Чтобы уменьшить смещение при оценке связи переменных, мы контролировали важные для задач анализа характеристики учащихся, их семей, школы и класса. Тем не менее проблема смещений, вызванная эндогенностью, не может быть решена полностью.

3. Результаты

3.1. Особенности занятий с детьми чтением до школы в семьях с разным уровнем образования матери

В табл. 2 и 3 показано, как характеристики семей и детей связаны с частым использованием родителями различных практик обучения чтению в дошкольный период. Отдельные характеристики семей одинаково важны при выборе как формальных, так и неформальных практик независимо от уровня образования матерей. К ним относятся отношение родителей к чтению и количество книг дома как показатели культурного капитала семьи. Чем больше читают сами родители и чем больше книг в семье, тем чаще родители используют каждую из практик.

Семьи, различающиеся уровнем образования у матерей, выбирают разные практики обучения детей чтению. Во-первых, в семьях, где у матери высшее образование, с детьми чаще занимаются неформальными практиками: читают книги и рассказывают истории. В то же время в таких семьях реже используют одну из формальных практик — письмо. По другим практикам значимых различий в зависимости от уровня образования матери не наблюдается.

Во-вторых, можно выделить две противоположные стратегии выбора занятий с детьми в зависимости от посещения ими детского сада. Если у матери нет высшего образования, а дети посещают сад более длительное время, то дома с детьми чаще читают книги, играют с алфавитом и со словами. Если мать имеет высшее образование, то чем меньше ребенок посещает детский сад, тем чаще родители будут рассказывать ему истории и разговаривать с ним прочитанном.

Также наблюдаются значимые различия в выборе практик в зависимости от пола ребенка. На обеих подвыборках по образованию родителей с девочками чаще, чем с мальчиками, играют в игры со словами и занимаются письмом. В семьях, где матери не имеют высшего образования, с девочками дополнительно к этому значимо чаще читают книги и играют в игры с алфавитом.

Наконец, можно отметить существование связи частоты использования некоторых практик с размером населенного пункта. Так, в крупных городах (с населением более 500 тыс. человек) по сравнению с другими населенными пунктами родители чаще

Таблица 2. **Результаты логистического регрессионного анализа для использования неформальных практик обучения чтению до школы (отношение шансов)**

	Читали книги			Рассказывали истории			Разговаривали о прочитанном		
	Всего (1)	Без ВО (2)	ВО (3)	Всего (4)	Без ВО (5)	ВО (6)	Всего (7)	Без ВО (8)	ВО (9)
Родителям нравится читать	0,38*** (0,04)	0,39*** (0,05)	0,36*** (0,09)	0,53*** (0,05)	0,54*** (0,07)	0,53*** (0,10)	0,52*** (0,05)	0,52*** (0,07)	0,53*** (0,10)
Родителям не нравится читать ^а	1,96*** (0,26)	1,98*** (0,36)	1,87*** (0,30)	1,94*** (0,16)	2,01*** (0,23)	1,76*** (0,23)	1,75*** (0,18)	1,87*** (0,27)	1,65*** (0,21)
Не посещал детский сад	0,71** (0,10)	0,67** (0,10)	1,16 (0,31)	1,01 (0,12)	1,02 (0,13)	1,01 (0,20)	1,22* (0,15)	1,07 (0,14)	1,90*** (0,45)
Посещал детский сад менее 3 лет ^б	0,85 (0,10)	0,85 (0,13)	0,88 (0,19)	1,06 (0,11)	0,97 (0,13)	1,32* (0,22)	1,21* (0,13)	1,10 (0,15)	1,43** (0,25)
Пол (девочка)	1,19** (0,09)	1,18* (0,11)	1,20 (0,16)	1,01 (0,06)	1,10 (0,09)	0,89 (0,09)	1,06 (0,07)	1,08 (0,10)	1,04 (0,11)
Образование матери (1 = высшее)	1,46*** (0,13)			1,17** (0,09)			1,01 (0,08)		
0–25 книг дома	0,53*** (0,05)	0,54*** (0,06)	0,62** (0,14)	0,69*** (0,07)	0,63*** (0,07)	0,88 (0,16)	0,73*** (0,07)	0,65*** (0,08)	1,10 (0,19)
Более 100 книг дома ^в	1,54*** (0,16)	1,61*** (0,24)	1,29 (0,21)	1,35*** (0,11)	1,15 (0,13)	1,64*** (0,20)	1,23*** (0,10)	1,24* (0,14)	1,26* (0,15)
Население: от 100 001 до 500 000 человек	1,12 (0,16)	1,10 (0,20)	1,24 (0,24)	1,06 (0,11)	1,07 (0,14)	1,06 (0,17)	1,24* (0,14)	1,03 (0,16)	1,55*** (0,23)
Население: от 15 001 до 100 000 человек	0,88 (0,12)	0,84 (0,13)	1,08 (0,22)	0,84** (0,07)	0,86 (0,10)	0,86 (0,13)	1,21* (0,13)	1,05 (0,14)	1,42** (0,21)
Население: менее 15 000 человек ^г	0,61*** (0,08)	0,64*** (0,10)	0,68* (0,15)	0,97 (0,10)	1,05 (0,14)	0,91 (0,16)	1,04 (0,11)	0,97 (0,13)	1,13 (0,20)
Константа	3,15***	2,77***	3,61***	0,99	0,94	1,02	1,17*	1,34**	0,95

Здесь и далее референтная группа: ^а средний интерес к чтению; ^б посещал детский сад 3 года или более; ^в 26–50 книг дома; ^г более 500 тыс. человек.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

читают книги, рассказывают истории и играют в игры со словами. С другой стороны, в крупных городах с детьми реже разговаривают о прочитанном.

Результаты анализа на полной выборке показали, что у детей, чьи матери получили высшее образование, уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс значимо выше, чем

3.2. Связь родительских практик обучения чтению до школы с уровнем читательской грамотности детей при поступлении в 1-й класс

Таблица 3. **Результаты логистического регрессионного анализа для использования формальных практик обучения чтению до школы (отношение шансов)**

	Играли в игры с алфавитом			Играли в игры со словами			Писали		
	Всего (1)	Без ВО (2)	ВО (3)	Всего (4)	Без ВО (5)	ВО (6)	Всего (7)	Без ВО (8)	ВО (9)
Родителям нравится читать	0,56*** (0,06)	0,56*** (0,07)	0,59** (0,14)	0,53*** (0,07)	0,49*** (0,07)	0,64** (0,13)	0,58*** (0,07)	0,55*** (0,07)	0,68* (0,14)
Родителям не нравится читать	1,24** (0,12)	1,44** (0,23)	1,05 (0,15)	1,12 (0,09)	1,15 (0,14)	1,09 (0,13)	1,02 (0,10)	1,04 (0,14)	1,04 (0,13)
Не посещал детский сад	0,81 (0,11)	0,76* (0,12)	1,03 (0,22)	0,96 (0,10)	0,88 (0,11)	1,25 (0,24)	0,94 (0,13)	0,84 (0,14)	1,23 (0,27)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,88 (0,09)	0,92 (0,12)	0,82 (0,14)	0,83** (0,08)	0,76** (0,10)	0,96 (0,15)	0,90 (0,09)	0,88 (0,12)	0,89 (0,13)
Пол (девочка)	1,17** (0,08)	1,16* (0,10)	1,20 (0,14)	1,32*** (0,08)	1,27*** (0,10)	1,40*** (0,15)	1,35*** (0,09)	1,36*** (0,13)	1,37*** (0,14)
Образование матери (1 = высшее)	1,05 (0,09)			1,05 (0,09)			0,84** (0,07)		
0–25 книг дома	0,73*** (0,07)	0,68*** (0,08)	0,92 (0,17)	0,70*** (0,07)	0,64*** (0,08)	0,96 (0,17)	0,83* (0,08)	0,75** (0,09)	1,08 (0,20)
Более 100 книг дома	1,24** (0,11)	1,12 (0,14)	1,42*** (0,19)	1,32*** (0,10)	1,26** (0,14)	1,42*** (0,16)	1,05 (0,09)	1,09 (0,14)	1,07 (0,13)
Население: от 100 001 до 500 000 человек	1,01 (0,11)	0,82 (0,13)	1,29* (0,20)	1,01 (0,10)	0,91 (0,13)	1,13 (0,16)	0,96 (0,10)	0,86 (0,13)	1,09 (0,15)
Население: от 15 001 до 100 000 человек	1,00 (0,11)	0,83 (0,13)	1,29 (0,24)	0,96 (0,09)	0,88 (0,12)	1,09 (0,16)	0,86 (0,09)	0,82 (0,11)	0,87 (0,13)
Население: менее 15 000 человек	0,86 (0,09)	0,79 (0,12)	0,90 (0,16)	0,81** (0,08)	0,76* (0,11)	0,91 (0,17)	0,85 (0,09)	0,86 (0,12)	0,72** (0,11)
Константа	2,26***	2,57***	1,91***	1,04	1,19	0,84	2,27***	2,63***	1,88***

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

у детей, чьи матери не учились в вузе⁶. В табл. 4 и 5 представлены результаты порядковой логистической регрессии на подвыборках детей по уровню образования матерей. Общая тенденция состоит в том, что чем чаще в семьях занимались с детьми до школы, тем более высокий уровень грамотности показывают дети. Значимую положительную связь с уровнем грамотности демонстрирует частота использования каждой из практик. При добавлении в модель всех практик одновременно на обеих подвыбор-

⁶ Ради краткости изложения здесь и далее мы не приводим таблицу с результатами анализа на полной выборке.

Таблица 4. **Результаты анализа связи родительских практик обучения чтению до школы и уровня грамотности ребенка при поступлении в 1-й класс, матери без высшего образования (отношение шансов)**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Часто читали (да/нет)	2,91*** (0,28)						2,17*** (0,22)
Часто рассказывали истории (да/нет)		1,67*** (0,14)					1,23** (0,11)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			2,51*** (0,25)				1,29** (0,15)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				1,97*** (0,19)			1,05 (0,10)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					2,14*** (0,18)		1,40*** (0,14)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						4,09*** (0,35)	2,86*** (0,26)
Не посещал детский сад	0,67*** (0,09)	0,62*** (0,09)	0,65*** (0,09)	0,62*** (0,09)	0,63*** (0,09)	0,63*** (0,08)	0,58*** (0,08)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,72*** (0,09)	0,70*** (0,08)	0,71*** (0,09)	0,69*** (0,08)	0,73*** (0,09)	0,71*** (0,09)	0,68*** (0,08)
Ковариаты	Да						

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

ках связь читательской грамотности с обсуждением прочитанного становится незначимой. Для детей, чьи матери имеют высшее образование, также теряют значимость игры с алфавитом.

В зависимости от уровня образования матерей длительность посещения ребенком детского сада показывает разную связь с его читательской грамотностью до школы. У матерей, не получивших высшего образования, дети, посещавшие детский сад длительное время (3 года и более), характеризуются значимо более высоким уровнем грамотности по сравнению с детьми, не посещавшими детский сад или посещавшими его недолго. В то же время для детей из семей, где матери имеют высшее образование, значимой связи длительности посещения детского сада и читательской грамотности не обнаружено.

Результаты анализа на полной выборке показывают, что высшее образование матери положительно связано с баллом, который ребенок получил в PIRLS. При контроле практик обучения чтению до школы и всех прочих предикторов (пол ребенка, длительность посещения детского сада, отношение родителей

3.3. Связь родительских практик обучения чтению до школы с уровнем читательской грамотности детей в конце 4-го класса

Таблица 5. **Результаты анализа связи родительских практик обучения чтению до школы и уровня грамотности ребенка при поступлении в 1-й класс, матери с высшим образованием (отношение шансов)**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Часто читали (да/нет)	2,22*** (0,30)						1,61*** (0,26)
Часто рассказывали истории (да/нет)		1,55*** (0,16)					1,27** (0,14)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			2,09*** (0,24)				1,14 (0,15)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				1,62*** (0,17)			1,08 (0,12)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					2,24*** (0,25)		1,53*** (0,18)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						3,92*** (0,45)	3,14*** (0,37)
Не посещал детский сад	1,02 (0,20)	1,05 (0,20)	1,04 (0,19)	0,98 (0,18)	1,01 (0,19)	0,97 (0,19)	1,02 (0,19)
Посещал детский сад менее 3 лет	1,02 (0,15)	0,99 (0,15)	1,04 (0,16)	0,98 (0,14)	1,02 (0,15)	1,05 (0,15)	1,03 (0,14)
Ковариаты	Да						

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

к чтению, количество книг дома, тип населенного пункта) у матерей с высшим образованием дети в среднем показывают результаты теста на 0,24 стандартного отклонения выше. Связь значима на уровне 1%.

В табл. 6 и 7 представлены результаты анализа, сделанного на подвыборках учащихся из семей с разным уровнем образования матерей. Общей тенденцией является значимая положительная связь уровня читательской грамотности при поступлении в 1-й класс и балла PIRLS. При этом для детей, чьи матери не имеют высшего образования, данная связь сильнее.

В табл. 6 показано, что если у матерей нет высшего образования, частое использование любой практики (кроме игр со словами) сопровождается значимым повышением балла PIRLS. При совместном добавлении всех этих переменных значимость сохраняют только неформальные практики: чтение и рассказывание историй.

Если у матерей есть высшее образование, то значимую связь с баллом PIRLS показывают лишь неформальные практики: чем чаще они используются, тем выше результат по чтению (табл. 7).

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа (МНК) связи практик обучения чтению до школы с баллом PIRLS, матери без высшего образования

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Часто читали (да/нет)	0,22*** (0,06)						0,22*** (0,08)		0,13* (0,07)
Часто рассказывали истории (да/нет)		0,17*** (0,04)					0,16*** (0,05)		0,12*** (0,04)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			0,08* (0,05)				-0,02 (0,05)		-0,04 (0,05)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				0,11** (0,05)			0,01 (0,06)		-0,01 (0,05)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					0,07 (0,04)		0,01 (0,05)		-0,04 (0,05)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						0,10** (0,04)	0,04 (0,04)		-0,07* (0,04)
Низкий уровень ранней грамотности								-0,31*** (0,05)	-0,31*** (0,05)
Высокий уровень ранней грамотности ^а								0,34*** (0,05)	0,33*** (0,05)
Не посещал детский сад	-0,13* (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15* (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15* (0,08)	-0,16** (0,08)	-0,13* (0,07)	-0,10 (0,07)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,01 (0,06)	-0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	-0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	0,00 (0,06)	0,02 (0,06)	0,01 (0,06)	0,04 (0,05)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да

^а Здесь и далее референтная группа — средний уровень ранней грамотности.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

При одновременном включении в анализ всех практик значимость сохраняет только чтение с детьми.

Отдельно следует отметить отрицательную связь частоты письма с результатом PIRLS при контроле других практик и уровня грамотности при поступлении в 1-й класс (табл. 6, 7). Уровень дошкольной грамотности играет роль медиатора для связи частоты письма и балла PIRLS. Частое письмо важно для повышения грамотности до школы, но не имеет прямой положительной связи с результатом PIRLS.

Длительность посещения детского сада важна для результатов по чтению у детей, чьи матери не имеют высшего образования (табл. 6). Четвероклассники, посещавшие детский сад 3 года и дольше, показывают более высокий балл PIRLS по сравнению с детьми, его не посещавшими. Однако связь теряет значимость, если контролировать родительские практики и читательскую гра-

Таблица 7. Результаты регрессионного анализа (МНК) связи практик обучения чтению до школы с баллом PIRLS, матери с высшим образованием

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Часто читали (да/нет)	0,15** (0,07)						0,16* (0,08)		0,13* (0,08)
Часто рассказывали истории (да/нет)		0,07* (0,04)					0,06 (0,05)		0,04 (0,04)
Часто играли в игры с алфавитом (да/нет)			-0,03 (0,05)				-0,08 (0,06)		-0,07 (0,06)
Часто обсуждали прочитанное (да/нет)				0,07* (0,04)			0,05 (0,05)		0,03 (0,05)
Часто играли в игры со словами (да/нет)					0,01 (0,04)		0,02 (0,05)		-0,03 (0,04)
Часто писали буквы и слова (да/нет)						-0,05 (0,05)	-0,08 (0,06)		-0,17*** (0,05)
Низкий уровень ранней грамотности								-0,24*** (0,07)	-0,28*** (0,08)
Высокий уровень ранней грамотности								0,21*** (0,06)	0,24*** (0,06)
Не посещал детский сад	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)	-0,02 (0,09)	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)	0,02 (0,11)	-0,01 (0,09)	-0,01 (0,09)
Посещал детский сад менее 3 лет	0,04 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,07)	0,03 (0,08)	0,04 (0,07)	0,02 (0,07)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

мотность при поступлении в 1-й класс. Дело в том, что в таких семьях также существует связь между родительскими практиками и длительностью посещения детьми детского сада. Для детей из семей, в которых матери имеют высшее образование, значимой связи длительности посещения детского сада с результатом PIRLS не обнаружено (табл. 7).

3.4. Особенности выбора родителями практик для поддержки детского чтения во время обучения ребенка в 4-м классе

В целом в семьях, где у матери нет высшего образования, четвероклассникам поддержку в чтении оказывают чаще, чем в семьях, где матери окончили вуз. При контроле предикторов (пол ребенка, уровень дошкольной грамотности, длительность посещения детского сада, отношение родителей к чтению, количество книг дома, тип населенного пункта, характеристики учителя и класса) матери без высшего образования в среднем почти в 1,4 раза чаще развивают навыки чтения у своих детей и обсуждают с ними прочитанное. Связь значима на уровне 1%.

Таблица 8. **Результаты порядкового логистического регрессионного анализа использования практик поддержки чтения в начальной школе** (отношение шансов)

	Развивают навыки чтения				Обсуждают прочитанное			
	Без ВО		ВО		Без ВО		ВО	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Низкий уровень ранней грамотности	0,80** (0,08)	0,86 (0,09)	0,87 (0,11)	0,85 (0,11)	0,72*** (0,08)	0,77** (0,08)	0,84 (0,11)	0,84 (0,11)
Высокий уровень ранней грамотности	1,12 (0,14)	1,09 (0,14)	1,12 (0,15)	1,11 (0,15)	1,29** (0,16)	1,25* (0,15)	1,32** (0,17)	1,31** (0,17)
Не посещал детский сад		0,96 (0,14)		1,51** (0,27)		0,90 (0,14)		1,57** (0,33)
Посещал детский сад менее 3 лет		0,92 (0,11)		1,26* (0,17)		1,13 (0,15)		1,38** (0,18)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

В табл. 8 по результатам анализа, проведенного на подвыборках по уровню образования матерей, показано, как в семьях выбирают частоту занятий с четвероклассниками. Из таблицы видно, что обсуждают с детьми прочитанное чаще в тех случаях, когда у учащихся был более высокий уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс. Это общая тенденция, не зависящая от уровня образования матери. В семьях, где у матери нет высшего образования, чаще развивают навыки чтения у детей, которые до школы показывали более высокий уровень читательской грамотности. Эта связь теряет значимость при контроле длительности посещения детского сада, так как рассматриваемые переменные (посещение детского сада и дошкольная читательская грамотность) связаны между собой. Если мать имеет высшее образование, частота занятий с детьми чтением не связана значимо с их читательскими навыками до школы.

В зависимости от уровня образования матерей длительность посещения детского сада ребенком показывает разную связь с частотой занятий с детьми в 4-м классе. Если у матери есть высшее образование, то с детьми, не ходившими в детский сад или посещавшими его менее 3 лет, в семье занимаются чаще. Это касается обеих практик. В то же время для детей из семей, где матери не имеют высшего образования, такой связи не наблюдается.

При контроле всех используемых предикторов у детей, чьи матери имеют высшее образование, балл PIRLS на 0,3 стандартного отклонения выше, чем у тех, чьи матери не имеют высшего

3.5. Связь родительских практик поддержки детского чтения в 4-м классе с читательской грамотностью в конце начальной школы

Таблица 9. Результаты регрессионного анализа (МНК) связи практик поддержки чтения в начальной школе с баллом PIRLS

	Без ВО (1)	ВО (2)	Без ВО (3)	ВО (4)	Без ВО (5)	ВО (6)	Без ВО (7)	ВО (8)
Развивают навыки чтения реже 1-2 раза в месяц	0,07 (0,07)	0,41*** (0,08)			0,10 (0,07)	0,44*** (0,09)	0,10 (0,07)	0,41*** (0,09)
Развивают навыки чтения почти каждый день	-0,11** (0,05)	-0,03 (0,07)			-0,08* (0,05)	0,03 (0,07)	-0,08* (0,04)	0,01 (0,08)
Обсуждают прочитанное реже 1-2 раз в месяц			-0,01 (0,10)	0,06 (0,07)	-0,07 (0,11)	-0,13 (0,09)	-0,05 (0,10)	-0,10 (0,09)
Обсуждают прочитанное каждый день			-0,11** (0,05)	-0,19*** (0,06)	-0,07 (0,06)	-0,17*** (0,06)	-0,11** (0,05)	-0,19*** (0,06)
Низкий уровень ранней грамотности							-0,33*** (0,06)	-0,25*** (0,08)
Высокий уровень ранней грамотности							0,34*** (0,05)	0,21*** (0,06)
Не посещал детский сад	-0,17** (0,08)	0,09 (0,10)	-0,17** (0,07)	0,07 (0,10)	-0,17** (0,08)	0,09 (0,10)	-0,12* (0,07)	0,09 (0,10)
Посещал детский сад менее 3 лет	-0,01 (0,06)	0,07 (0,08)	-0,01 (0,06)	0,06 (0,08)	-0,01 (0,06)	0,07 (0,08)	0,04 (0,06)	0,07 (0,07)
Ковариаты	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
R ²	0,11	0,17	0,10	0,15	0,11	0,17	0,16	0,20

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

образования. В табл. 9 представлены результаты линейного регрессионного анализа с результатами PIRLS в качестве зависимой переменной. Длительность посещения детского сада показывает такую же связь с баллом по чтению при контроле практик в 4-м классе, что и при контроле занятий до школы (см. табл. 6 и 7). Относительно самих практик можно выделить общую тенденцию, не зависящую от уровня образования матери: более частое использование каждой из них отрицательно связано с баллом по чтению. Связь сохраняет значимость при контроле уровня читательской грамотности детей до школы. Такая связь становится понятной, если предположить, что в конце 4-го класса родители чаще занимаются с детьми, испытывающими трудности в чтении. Однако читательская грамотность при поступлении в 1-й класс связана с баллом PIRLS положительно, так же как и с частотой занятий с четвероклассниками в семье (табл. 8). Возможно, чаще занимаются со слабо успевающими по чтению четвероклассниками те родители, которые занимались с ними и до школы.

Проведенный анализ показал, что у детей из семей с большим культурным капиталом уровень читательской грамотности при поступлении в 1-й класс выше. Этот результат согласуется с предыдущими исследованиями [Fernald, Marchman, Weisleder, 2013; Hoff, 2013; Huttenlocher et al., 2010]. Также известно, что дети, которые имеют слабые читательские навыки до школы, как правило, продолжают испытывать трудности на протяжении всего обучения [Baydar, Brooks-Gunn, Furstenberg, 1993; Cunningham, Stanovich, 1997]. Наш анализ подтвердил, что разрыв в уровне читательской грамотности детей, обусловленный культурным капиталом семьи, сохраняется и в конце начальной школы. Таким образом, школа не выполняет в полной мере «выравнивающей» функции.

4. Заключение

Относительно родительских практик и их связи с результатами можно выделить как общие тенденции, так и особенности выбора стратегий, свойственные родителям с разным объемом культурного капитала. Независимо от уровня образования родителей практики обучения детей чтению до школы показывают разную связь с читательской грамотностью при поступлении в 1-й класс и в 4-м классе. Формальные практики в дошкольный период имеют значимую положительную связь с уровнем читательской грамотности до школы, когда оцениваются умения читать и писать буквы, слова и предложения. В то же время неформальные практики положительно связаны с читательской грамотностью детей как при поступлении в 1-й класс, так и в конце 4-го. Это наблюдение можно объяснить, опираясь на результаты других исследований. Такие практики развивают общие языковые навыки [Burgess, 1997; Senechal, 2006], необходимые при работе с текстом. Кроме того, совместное чтение родителей с детьми связано с развитием у детей мотивации к чтению [Baker, Scher, Mackler, 1997; Mandel Morrow, 1983].

Проведенный анализ позволил по-новому взглянуть на обучение детей чтению в семье и выделить различия в стратегиях родителей в зависимости от уровня их образования посещения детьми детского сада, т. е. от наличия институциональной поддержки. У родителей с большим культурным капиталом (высшее образование) преобладает стратегия *компенсации*. Такие родители чаще занимаются с детьми до школы, если те не посещают детский сад, и при этом чаще используют неформальные практики обучения чтению. Если же дети у таких родителей посещают детский сад длительное время, то родители в большей степени делегируют функции обучения дошкольному образовательному учреждению. В итоге к 1-му классу значимой разницы в уровне грамотности у детей, которые посещали и не посещали детский сад, не выявляется.

Во время обучения детей в 4-м классе родители с высшим образованием реже поддерживают детское чтение. Они пре-

имущественно начинают заниматься с детьми еще до школы. При поступлении в 1-й класс их дети показывают более высокий уровень грамотности, к концу 4-го класса они также демонстрируют хорошие навыки чтения, и от родителей не требуется особой поддержки. Это тем не менее не означает, что родители совсем отстраняются от обучения детей. Возможно, происходит замена содержания и способов участия, которые, согласно другим исследованиям, тоже положительно связаны с академическими результатами детей [Bodovski, Farkas, 2008].

Родители без высшего образования чаще используют стратегию *подкрепления*. Они больше занимаются с детьми до школы, если те посещают детский сад. При этом родители выбирают в основном формальные практики. Мы полагаем, что такие родители вовлекаются в процесс обучения их детей, когда имеется институциональное давление (например, педагоги могут обращать их внимание на необходимость занятий с детьми). В менее благоприятной ситуации находятся дети, не посещающие детский сад. В этом случае родители зачастую полностью отстраняются от обучения их чтению. В целом родители без высшего образования, по сравнению с родителями, окончившими вуз, реже занимаются с детьми до школы. При поступлении в 1-й класс их дети показывают низкие результаты. Как следствие, такие родители вынуждены вовлекаться в поддержку чтения уже в школе. На наш взгляд, здесь снова имеет место институциональное давление. Но в конце 4-го класса такая стратегия не дает значимого результата, и дети продолжают отставать в уровне читательской грамотности от детей из семей с более высоким культурным капиталом.

Выявленные стратегии отчасти согласуются с описанными А. Ларо стилями воспитания, которых придерживаются в семьях с разным культурным капиталом [Lareau, 2003]. Однако наш анализ показывает, что взаимосвязи сложнее, чем считалось ранее. Родители с высшим образованием, понимая ценность раннего обучения, стараются чаще заниматься с детьми, особенно в отсутствие детского сада (институциональной поддержки). Родители без высшего образования в целом придерживаются стратегии «естественного взросления», но при наличии институционального давления вовлекаются в образование детей. Институциональный фактор ранее не учитывался в подобных исследованиях. Его влияние на вовлеченность родителей в образование детей нуждается в дальнейшем исследовании.

Литература

1. Тюменева Ю. А. (2008) Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 56–80.

2. Anderson J. (1995) How Parents Perceptions of Literacy Acquisition Relate to Their Children's Emerging Literacy Knowledge // *Reading Horizons*. Vol. 35. No 3. P. 209–228.
3. Baker L., Scher D., Mackler K. (1997) Home and Family Influences on Motivations for Reading // *Educational Psychologist*. Vol. 32. No 2. P. 69–82.
4. Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F. F. (1993) Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence // *Child Development*. Vol. 64. No 3. P. 815–829.
5. Bernstein B. (1971) *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
6. Bodovski K., Farkas G. (2008) «Concerted Cultivation» and Unequal Achievement in Elementary School // *Social Science Research*. Vol. 37. No 3. P. 903–919.
7. Bourdieu P. (2011) *The Forms of Capital (1986)* // Bourdieu P. *Cultural Theory: An Anthology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. P. 81–93.
8. Bourdieu P. (1974) The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities // J. Eggleston (ed.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen. P. 32–46.
9. Burgess S. (1997) The Role of Shared Reading in the Development of Phonological Awareness: A Longitudinal Study of Middle to Upper Class Children // *Early Child Development and Care*. Vol. 127. No 1. P. 191–199.
10. Cunningham A. E., Stanovich K. E. (1997) Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later // *Developmental Psychology*. Vol. 33. No 6. P. 934–945.
11. Davis-Kean P.E. (2005) The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment // *Journal of Family Psychology*. Vol. 19. No 2. P. 294–304.
12. Fernald A., Marchman V. A., Weisleder A. (2013) SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months // *Developmental Science*. Vol. 16. No 2. P. 234–248.
13. Garces E., Thomas D., Currie J. (2002) Longer-Term Effects of Head Start // *The American Economic Review*. Vol. 92. No 4. P. 999–1012.
14. Gustafsson J. E., Hansen K. Y., Rosén M. (2013) Effects of Home Background on Student Achievement in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade // *TIMSS and PIRLS-2011 Relationships Report*. P. 181–287.
15. Yang Hansen K., Rosen M., Gustafsson J. E. (2011) Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001 // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 55. No 2. P. 197–211.
16. Herbers J. E., Cutuli J. J., Supkoff L. M. et al. (2012) Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility // *Educational Researcher*. Vol. 41. No 9. P. 366–374.
17. Hoff E. (2013) Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps // *Developmental Psychology*. Vol. 49. No 1. P. 4–14.
18. Huttenlocher J., Waterfall H., Vasilyeva M., Vevea J., Hedges L. V. (2010) Sources of Variability in Children's Language Growth // *Cognitive Psychology*. Vol. 61. No 4. P. 343–365.
19. Lareau A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital // *Sociology of Education*. Vol. 60. No 2. P. 73–85.

20. Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California.
21. Lee K. (2011) Impacts of the Duration of Head Start Enrollment on Children's Academic Outcomes: Moderation Effects of Family Risk Factors and Earlier Outcomes // *Journal of Community Psychology*. Vol. 39. No 6. P. 698–716.
22. Martin M. O., Mullis I. V. S. (eds) (2013) *TIMSS, and PIRLS-2011: Relationships among Reading, Mathematics and Science Achievement at the Fourth Grade — Implications for Early Learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
23. Martin M. O., Mullis I. V. (2012) *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS-2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
24. Mandel Morrow L. (1983) Home and School Correlates of Early Interest in Literature // *The Journal of Educational Research*. Vol. 76. No 4. P. 221–230.
25. Myrberg E., Rosen M. (2009) Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 79. No 4. P. 695–711.
26. Netten A., Voeten M., Droo M., Verhoeven L. (2014) Sociocultural and Educational Factors for Reading Literacy Decline in the Netherlands in the Past Decade // *Learning and Individual Differences*. Vol. 32. P. 9–18.
27. Park H. (2008) Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries // *Educational Research and Evaluation. An International Journal of Theory and Practice*. Vol. 14. No 6. P. 489–505.
28. Pellegrini A. D., Brody G. H., Sigel I. E. (1985) Parents' Book-Reading Habits with Their Children // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 77. No 3. P. 332–340.
29. Senechal M. (2006) Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure // *Scientific Studies of Reading*. Vol. 10. No 1. P. 59–87.
30. Senechal M., LeFevre J. A. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study // *Child Development*. Vol. 73. No 2. P. 445–460.
31. Senechal M., LeFevre J. A., Thomas E. M., Daley K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language // *Reading Research Quarterly*. Vol. 33. No 1. P. 96–116.
32. Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research // *Review of Educational Research*. Vol. 75. No 3. P. 417–453.

Parental Teaching-to-Read Practices and Children's Reading Literacy in Russia according to PIRLS2011

Andrey Zakharov

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the International Laboratory for Education Policy Analysis, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ab.zakharov@gmail.com

Authors

Anastasiya Kapuza

Intern Researcher at the International Laboratory for Education Policy Analysis, National Research University Higher School of Economics. E-mail: akapuza@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation.

It is well known that reading literacy of a child is related to the family cultural capital. Parents involvement in their children education is what explains this relationship to a large extent. In this paper, we analyze what teaching practices parents of different cultural capital choose to teach their children to read before school and in the fourth grade. For this purpose, we use PIRLS2011 data. Formal (ABC games, word games, writing) and informal (reading together, discussing a book, storytelling) practices are explored. We find that parents with different level of education choose different teaching-to-read strategies. College-educated parents engage in their children preschool education more often and prefer informal practices. They are also more likely to use a compensation strategy if their children do not attend a kindergarten. Lower-educated parents support their child's reading more actively in the fourth grade. Their preschool support is largely restricted to the reinforcement strategy of involvement in learning—they are more involved if their child attends a kindergarten. This paper also investigates the relationship between various teaching-to-read practices and children's reading literacy before school and at the fourth grade.

Abstract

reading literacy, educational inequality, preschool education, primary school, parental practices, reading development, PIRLS.

Keywords

- Anderson J. (1995) How Parents Perceptions of Literacy Acquisition Relate to Their Children's Emerging Literacy Knowledge. *Reading Horizons*, vol. 35, no 3, pp. 209–228.
- Baker L., Scher D., Mackler K. (1997) Home and Family Influences on Motivations for Reading. *Educational Psychologist*, vol. 32, no 2, pp. 69–82.
- Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F. F. (1993) Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence. *Child Development*, vol. 64, no 3, pp. 815–829.
- Bernstein B. (1971) *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bodovski K., Farkas G. (2008) "Concerted Cultivation" and Unequal Achievement in Elementary School. *Social Science Research*, vol. 37, no 3, pp. 903–919.
- Bourdieu P. (2011) The Forms of Capital (1986) *Cultural Theory: An Anthology*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 81–93.
- Bourdieu P. (1974) The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. *Contemporary Research in the Sociology of Education* (ed. J. Eggleston), London: Methuen, pp. 32–46.

References

- Burgess S. (1997) The Role of Shared Reading in the Development of Phonological Awareness: A Longitudinal Study of Middle to Upper Class Children. *Early Child Development and Care*, vol. 127, no 1, pp. 191–199.
- Cunningham A. E., Stanovich K. E. (1997) Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, vol. 33, no 6, pp. 934–945.
- Davis-Kean P.E. (2005) The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, vol. 19, no 2, pp. 294–304.
- Fernald A., Marchman V. A., Weisleder A. (2013) SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months. *Developmental Science*, vol. 16, no 2, pp. 234–248.
- Garces E., Thomas D., Currie J. (2002) Longer-Term Effects of Head Start. *The American Economic Review*, vol. 92, no 4, pp. 999–1012.
- Gustafsson J. E., Hansen K. Y., Rosén M. (2013) Effects of Home Background on Student Achievement in Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade. *TIMSS and PIRLS-2011 Relationships Report*, pp. 181–287.
- Yang Hansen K., Rosen M., Gustafsson J. E. (2011) Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 55, no 2, pp. 197–211.
- Herbers J. E., Cutuli J. J., Supkoff L. M. et al. (2012) Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, vol. 41, no 9, pp. 366–374.
- Hoff E. (2013) Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental Psychology*, vol. 49, no 1, pp. 4–14.
- Huttenlocher J., Waterfall H., Vasilyeva M., Vevea J., Hedges L. V. (2010) Sources of Variability in Children's Language Growth. *Cognitive Psychology*, vol. 61, no 4, pp. 343–365.
- Lareau A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, vol. 60, no 2, pp. 73–85.
- Lareau A. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkley: University of California.
- Lee K. (2011) Impacts of the Duration of Head Start Enrollment on Children's Academic Outcomes: Moderation Effects of Family Risk Factors and Earlier Outcomes. *Journal of Community Psychology*, vol. 39, no 6, pp. 698–716.
- Martin M. O., Mullis I. V.S. (eds) (2013) *TIMSS, and PIRLS2011: Relationships among Reading, Mathematics and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin M. O., Mullis I. V. (2012) *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS-2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mandel Morrow L. (1983) Home and School Correlates of Early Interest in Literature. *The Journal of Educational Research*, vol. 76, no 4, pp. 221–230.
- Myrberg E., Rosen M. (2009) Direct and Indirect Effects of Parents' Education on Reading Achievement among Third Graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, no 4, pp. 695–711.
- Netten A., Voeten M., Droo M., Verhoeven L. (2014) Sociocultural and Educational Factors for Reading Literacy Decline in the Netherlands in the Past Decade. *Learning and Individual Differences*, vol. 32, pp. 9–18.

- Park H. (2008) Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries. *Educational Research and Evaluation. An International Journal of Theory and Practice*, vol. 14, no 6, pp. 489–505.
- Pellegrini A. D., Brody G. H., Sigel I. E. (1985) Parents' Book-Reading Habits with Their Children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, no 3, pp. 332–340.
- Senechal M. (2006) Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, no 1, pp. 59–87.
- Senechal M., LeFevre J.A. (2002) Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, vol. 73, no 2, pp. 445–460.
- Senechal M., LeFevre J. A., Thomas E. M., Daley K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, vol. 33, no 1, pp. 96–116.
- Sirin S. R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, pp. 417–453.
- Tyumeneva Y. (2008) Sravnitel'naya otsenka faktorov, svyazannykh s uspekhnostyu v PIRLS: vtorichnyy analiz dannykh PIRLS-2006 po rossiyskoy vyborke [Comparison of Factors Related to Success in PIRLS: A Secondary Analysis of PIRLS42006 on Russian Sample]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 56–80.

Стандарты надо неукоснительно выполнять, а не корректировать

*Размышления по прочтении статьи О. Е. Лебедева
«Конец системы обязательного образования?»*

Л. Л. Любимов

Статья поступила
в редакцию
в марте 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 расценивает статью О. Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?»¹ как событие в науке об общем образовании. Со своей стороны он уточняет и дополняет ответы на вопросы, поставленные в этой статье: как, кого, чему и для чего нужно учить. Автор подчеркивает необходимость учить учителей и воспитателей, причем постоянно. В частности, учить педагогической психологии, а также технологиям формирования познавательных компетенций, применения Интерне-

та. Не менее важно учить родителей, на которых должны быть возложены серьезные обязанности в обучении и воспитании их детей. Раскрывается понятие деятельностного переживания как сути аутентичного обучения, диалога и групповой работы — как важнейших механизмов развития интеллекта. Рассматривается опыт работы Университетско-школьного кластера НИУ ВШЭ, который решает педагогические задачи, сформулированные во ФГОС.

Ключевые слова: общее образование, качество образования, психология образования, деятельностное переживание, познавательные компетенции, гражданственность, компетенция учения, Университетско-школьный кластер НИУ ВШЭ.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-258-282

С удовлетворением прочел статью О. Е. Лебедева «Конец системы обязательного образования?». Прежде всего она глубоко профессиональна. Не с точки зрения не понимаемой мною (и не только мною) педагогической якобы науки. А с точки зрения понимания и знания автором организации и сущности реального образовательного процесса в школе, причем в российской.

¹ «Вопросы образования». 2017. № 1. С. 230–259.

Впечатляет массив проработанных автором материалов, он указывает на верифицированность очень многих суждений и выводов. Словом, статья О. Е. Лебедева — событие в нашей науке об общем образовании. Она полностью отвечает масштабу профессиональной репутации ее автора.

Статья вызвала стремление вступить в диалог с О. Е. Лебедевым. Не ради критики, а ради обсуждения и кристаллизации истин, поиска решений.

Статья начинается с рассуждений о том, как менялось качество школьного образования. Эта проблема является центральной. Но что такое качество школьного образования? О. Е. Лебедев в конечном счете дает ответ на этот вопрос — так, как он его видит сегодня и завтра, подчеркивая, что качество не должно определяться только и исключительно предметными результатами. Почему в конечном счете? Потому что сначала он вводит собственную универсальную дефиницию: «Качество образования — это совокупность возможностей образованного человека, приобретенных в процессе образовательной деятельности и достаточных для решения проблем, имеющих социальное и личностное значение». Дефиниция довольно абстрактная, в нее можно вместить многое, в том числе противоположные суждения. Но спорить с ней не буду.

Зато бесспорным является мнение автора о том, что качество образования может меняться в зависимости от того, как, кого, чему и для чего учат. Я бы все же сначала указал на зависимость от того, кто учит. И решил бы сделать некоторые добавления к ответам О. Е. Лебедева на эти вопросы.

Автор рассуждает только о детях. Увы, этого совершенно недостаточно, ибо проблема номер один — кто учит? Учить надо учителей, причем постоянно. У нас эта задача особенно актуальна, ибо подавляющее большинство учительского корпуса имеет наше педагогическое образование, которого в XXI в. явно мало. (В странах Запада этот корпус представлен в основном уже магистрами, окончившими классические университеты².) Мой опыт взаимодействия со школами выявил почти стопроцентное отсутствие у учительского корпуса знаний о ребенке, т. е. психологии образования. Так что этот корпус «кого учить» — или, точнее, «кого

1. О качестве школьного образования

1.1. Кого учить?

² G. E. Grant, M. Lipman, D. W. Dean, D. Kuhn, D. F. Halpern и десятки других ученых давно пришли к выводу, что обучать критическому мышлению («мышлению высшего порядка»), метапознанию, решению проблем, аналитическому мышлению может только тот учитель, который является одновременно предметным экспертом, т. е. математиком, химиком, географом, философом и т. д.

он учит» — просто не знает. Если в школах на Западе Л. С. Выготский — это то же, что И. Ньютон в мировой классической механике, то у нас это не читавшийся и не читаемый поныне, но вроде дядя со знакомой фамилией. То есть в западных школах педагогический корпус знает, что такое ребенок в два года, в три года, в пять, семь и десять лет, как развиваются память, внимание, мышление и с помощью каких педагогических средств можно стимулировать их развитие и т. д. А наш не знает. И этот недопустимый квалификационный разрыв «между ними и нами» необходимо начать сокращать, чтобы затем ликвидировать.

Кроме того, педагогический корпус на Западе знает основы социологии, философии и истории образовательных институтов школьного образования, а многие знают и основы экономики образования. У нас не знают. Оканчивая классические университеты, на Западе учителя являются предметными экспертами, т. е. физиками, биологами, историками. Учителями они становятся благодаря дополнительной педагогической подготовке, например в интернатуре. У них все в порядке с владением информационными технологиями. У нас по-разному. Вот сколько у нашего учителя квалификационных дефицитов, которые сегодня стали очевидными для профессионалов, но, увы, не для образовательных полисимейкеров! Последние вновь предлагают вернуть «пяtilетку» с двумя учительскими специальностями (например, физика + математика, химия + биология и т. д.), что в 1956 г. было сделано Хрущевым. Мир идет вперед, мы — «вглубь веков».

Не менее важно кроме детей и учителей учить родителей. Со времени создания массовой школы, а особенно в советский период, это «сословие» уверовало, что детский сад и школа, во-первых, «камера хранения» для их детей, а во-вторых, институт, стопроцентно обязанный, не привлекая родителей, обучить и воспитать этих детей работниками и гражданами. Эта странная вера — свойство, присущее в современном мире только нашему, российскому родительскому сословию. Между тем весь остальной мир твердо верит и знает, что основная инкультурация ребенка происходит в семье. Мы в России увлечены борьбой вокруг ювенальной юстиции, в то время как вокруг нас жестко соблюдаются законы (на Западе) или традиции (на Востоке), согласно которым на родителей возлагаются весьма серьезные обязанности в обучении и воспитании их детей. Без выполнения родительским сословием этих обязанностей усилия детского сада и школы дадут не более чем уполовиненный результат. Не менее важная задача школы — добиться от родителей понимания того, что поведение ребенка дома во многом обусловлено подражанием взрослым. Взрослый читает — ребенок читает, взрослый развлекается в Интернете — ребенок подражает ему и т. д.

Увы, так сложилась наша судьба, что, кроме школы, взять на себя функцию убеждения родителей и их обучения педагоги-

ческим обязанностям в отношении собственного ребенка практически некому. Это часть культуры. А культура воспроизводится и дополняется полностью школой.

Отвечая на этот вопрос, О. Е. Лебедев правильно указывает на тип организационной формы обучения в школе, справедливо обсуждает недостатки предметно-классно-урочной системы и дает рекомендации по ее улучшению. Но этого, на мой взгляд, тоже недостаточно. О. Е. Лебедев — очевидный сторонник сокращения любых регламентаций, мешающих творчеству учителя и ребенка. А в нашей традиции урок, класс, предметы — вечные объекты регламентаций. Однако дело в том, что случившаяся в последние десятилетия информационная революция создала кризис всех главных институтов школы: учителя, ученика и урока. Учитель в эпоху Интернета практически утратил свои позиции как источник и транслятор знания. То же случилось и с учебником. Ясно, что и дизайн урока должен в ближайшем будущем существенно измениться.

1.2. Как учить?

Урок в дидактической парадигме образования (не только школьного, но и вузовского) — это лекция учителя/профессора. Он знает — они (ученики и студенты) не знают. Он говорит — они слушают. Он приказывает — они выполняют. Он оценивает — они смиряются. Диалог отсутствует. Это картина урока в 95% (или больше) наших школ. Такой урок (лекция тоже) дает временное заполнение памяти некоторой информацией, и то лишь частично воспринятой. Но такой урок не дает знаний, ибо знания — это не то, что поместили в память, а то, что ученик/студент прочел, переработал сам (информацию) и под руководством учителя/профессора применил на практике. Информация, воспринятая и обработанная мною самим, а затем мною самим приложенная к чему-то практически, ради чего она и создавалась, — это и есть знание, которое сохранится в памяти, а не исчезнет через две недели. Почему?

Потому что единицей развития сознания, психики, мышления является переживание (Л. С. Выготский), а точнее, деятельностное переживание (А. Н. Леонтьев). Только оно является сутью аутентичного обучения. И только такое обучение — аутентичное, подлинное, ибо оно дает знание, а не попытку поместить информацию в память. В английском языке и в практике зарубежной школы традиционное слово «обучение» (*teaching*) уже много десятилетий почти всегда заменяется на термин *learning*, не переводимый однозначно. Но, как и всякий термин, он имеет определение: *learning* — это постоянное изменение самого себя как следствие переживания личного опыта узнавания, написания, делания, решения, встречи с кем-то, поступка и т. д. (Совпадение с Выготским/Леонтьевым вряд ли случайно: у них «деятельностное переживание», там — «переживание личного опыта», т. е. действия.)

Лекция не порождает деятельностного переживания. Устная трансляция фактически текста учебника — это оппозиция главному механизму развития интеллекта: диалогу. Первый из известных нам великих учителей, Платон, учил своих учеников и развивал их интеллект через диалог. Задавая серию все более уточняющих вопросов, которые были его рефлексией на все еще неверные ответы ученика, Платон постепенно приводил его к самостоятельному и единственно верному ответу, к самостоятельному обнаружению истины. Диалог создавал знание и развивал интеллект. Тысячелетия спустя замечательный педагог П. П. Блонский скажет: «Не давать ему нашей истины, но развивать его собственную истину до нашей» (цит. по: [Леонтьев, 2016. С. 33]).

Три ряда парт — пространство полного отсутствия диалога. Более 100 лет назад замечательный психолог Джон Дьюи в своей школе-лаборатории при Чикагском университете заменил три ряда парт на столы по 5–6 учеников за каждым. Наши выдающиеся соотечественники Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, создавая свою систему для «началки», тоже реорганизовали класс, убрав три ряда парт. Потому что эти три ряда — пространство отсутствия не только диалога, но и групповой работы.

Диалог при групповой работе — это не только важнейший механизм развития интеллекта. Это маленький социум, в котором через учебное взаимодействие и диалог всех участников происходит: 1) формирование у ребенка будущих социальных ролей (лидер, участник, оппонент, исполнитель и т. д.) и взаимное обучение этим ролям; 2) формирование интеллектуальных ролей (автор инсайтов, автор алгоритма решений, «решальщик», формулировщик выводов и т. д.) и взаимное обучение этим ролям; 3) проявление индивидуальных склонностей к работе в той или иной предметной области. То есть стол (группа и групповая работа) — это предиктор социальных и интеллектуальных ролей и предметных симпатий. Все это может и должно происходить уже в «началке», особенно если в ней ведется предметное обучение.

1.3. Чему учить? Ответ на этот вопрос неразрывно связан с ответом на вопрос «Как учить?». О. Е. Лебедев дает два варианта ответа: 1) «учить для достижения заданных результатов» (я бы сказал «для обучения „правильным“ ответам»); 2) «учить реализации имеющихся образовательных возможностей». Из контекста статьи ясно, что автор против первого варианта. Но меня и второй вариант не побуждает сказать «за». Какие — где, у кого, когда — возможности имеются? А если их чуть-чуть, то пусть хоть так учат?

Верный ответ третий, приступим к его поиску. Мог ли Платон знать 1/10 тогдашнего человеческого знания? Думаю, что мог. А М. В. Ломоносов мог знать 1/200 знания середины XVIII в.? Возможно. А А. Эйнштейн мог знать 1/2000 знания первой полови-

ны XX в.? Сомневаюсь в любом ответе. Но уверен, что в 2017 г. 100 тыс. профессоров, вместе взятые, всем нынешним знанием не владеют. А тогда что мы все время изобретаем для контента школьного образования? Ныне человеческое знание — постоянно и с огромной скоростью расширяющаяся Вселенная. Кто возьмется отобрать из нее школьный контент, который пригодится ребенку во всей его жизни? Кто найдет в этом океане именно тех рыбок, которые ему понадобятся? Вопрос риторический. Хотя любителей составлять соответствующие проекты найдется много.

А третий и верный ответ на вопрос «Чему учить?» есть: ребенку надо дать в руки удочку и показать, как самому ловить рыбку в океане человеческого знания. Именно это ему придется делать в его взрослой жизни.

В новом ФГОС такие навыки названы метапредметными компетенциями. Практика показывает, что почти все представители нашего педагогического корпуса (и начальники от образования) понимают этот термин не как «внепредметные», «надпредметные», а как межпредметные. Слово «мета», которое означает «вне», «над», никто, видимо, не знает. Сам присутствовал при том, как опытный директор одной из московских школ бодро докладывал, что у них в школе обучают «восемью метапредметным профилям».

В мировом образовательном сообществе давно нашли более удачный термин: *cognitive skills*³ — «познавательные (когнитивные) компетенции», компетенции познания. Более того, именно компетенции познания стали обобщенным показателем для сравнения результатов национальных образовательных систем, которым пользуются специалисты по человеческому капиталу. Они же создали термин, верно отражающий интеллектуальное ядро термина «человеческий капитал», — «когнитивный капитал». Исследования этих специалистов показали, что между экономическим ростом и развитием стран и их достижениями в формировании когнитивных компетенций у школьников существует значимая корреляция.

Из чего же, по их мнению, состоит показатель «когнитивные компетенции»? Ответ на этот вопрос прост: из результатов международных мониторингов TIMSS, PIRLS, PISA. Математика, естественные науки и осмысление текста (герменевтика) составляют объект этих мониторингов: математика как язык познания и описания окружающего нас мира (образа мира), естественные науки как объекты познания их математикой и теоретическими концепциями, принятыми консенсусом (Ю. Хабермас), герменевтика как компетенция познания и интерпретации текстов

³ См., например, [Hanushek, Woessman, 2015; Stiglitz, Greenwald, 2012].

(ведь культура — это тексты), а следовательно, окружающего нас мира через тексты. Специалисты по человеческому капиталу считают, что школа — главный институт формирования познавательных компетенций нации и в этом смысле главный и безальтернативный институт формирования когнитивного капитала страны.

К сожалению, в объекты этих мониторингов не включен английский язык — лингва франка, современный универсальный язык международного общения, науки, политики и бизнеса. Видимо, потому, что его распространение по всему миру достигло уже такого количества и качества, что нет предмета для сравнений. Увы, Россия в этом вопросе благодаря советской школе все еще составляет печальное исключение. До 1917 г. в нашей школьной системе учащемуся давали два-три европейских языка, а в гимназиях еще латынь и греческий. Билингва, трилингва — это всегда более высокий уровень интеллекта. Советская школа пошла путем повсеместного упрощения, фактически исключив реальное иноязычное образование: два урока в неделю сначала только в старших классах, а потом с 5-го класса были бессмысленной тратой времени и ресурсов. Из школ выходило «немое» для всего мира общество. И сегодня обучение иностранному языку в школе совершенно недостаточно.

Следует ли из сказанного, что учить надо только упомянутым предметам? Нет, конечно. Но прежде всего учить нужно компетенциям самостоятельного поиска информации, ее анализа (расчленения на смысловые единицы)⁴, отбора нужных единиц, их синтеза с тем, что уже содержится в долгосрочной памяти, включения ассоциативных связей и т. д. Учить этим компетенциям нужно на основе материалов в предметных полях Интернета и, следовательно, нужно учить навигации по этим полям. Почему Интернета? Потому что во взрослой жизни основным источником знаний будет Интернет, и начинать его освоение нужно в школе⁵. Во взрослой жизни для решения конкретной задачи «здесь и сейчас» из океана знания потребуется одна капля. Но ее нужно суметь быстро найти и когнитивно освоить за считанные дни, пока другие члены команды, созданной для решения задачи, делают то же самое. Сегодня бытие экономики устроено горизонтально — как бесконечное число фирм, каждая из которых творит новое (инновации), создавая группы (команды) ad hoc из нескольких специалистов — каждый в своей предметной (продуктовой) области, — обладающих продвинутыми когнитив-

⁴ Анализ текста (информации) — процесс выявления смыслов (значений), единиц текста, что создает возможность их перевода в другую форму выражения (конспект, эссе, ключевые слова, реферат). Умение по-другому выразить смысл текста — свидетельство его понимания.

⁵ Сегодня дети часто опережают учителя в обращении к Интернету (и к новым медиа вообще) как источнику знания.

ными компетенциями. И закладывать основу такого бытия должна школа: через диалог, групповую работу и развитие когнитивного капитала. Через обучение навигации в предметных полях интернета. Это и есть одна часть ответа на вопрос «Чему учить?».

К ней нужно добавить важнейшее для школьного образования в XXI в. требование: программы, контент образования должны быть открытыми. Наши власти постоянно пытаются их закрыть, вооружить школу одной единой программой, одним учебником, одним БУПом — словом, вернуться к известной сталинской школе и сталинскому обществу единоличных стандартов (один на всю страну садовод — Мичурин, один землевед — Вильямс, один труженик — Стаханов, один вождь и т. д.). Если это случится, то учителю и ребенку будет закрыт путь в новые медиа, в первую очередь в Интернет, т. е. в XXI век. Не думаю, что сами дети и их родители с этой новой интенцией Минобрнауки смиряются.

Другая часть ответа на вопрос «Чему учить?» связана с развитием личности, с социализацией ребенка. Эта задача предельно важна для России.

Гражданственность, патриотизм, единство общества, национальная идентичность актуальны сегодня во всем мире, но особенно в России. Распад СССР мог бы и продолжаться, если бы не удалось быстро и бесконфликтно построить властную вертикаль. И обеспечить дисциплину регионов. Но этой вертикали для единства недостаточно, она лишь экзогенный «скреп». Без эндогенного, по корням единства общества эта вертикаль — временное явление. Указанные личностные свойства у нас пытаются сотворить при помощи СМИ, риторики, публичного шума, хаоса мероприятий, поправок в законы и прочих «заклинаний». Уверен, что искомый результат был и будет нулевым.

Чтобы любить некое «место» — родной дом, подъезд, двор, класс, школу и пришкольный участок, свой район, поселок, город, Отечество, — нужно вложить себя в них. Чувство патриотизма, гражданственная ответственность «за все вокруг» возникают только через деятельность педагогическую, дающую переживание моего вклада и долга перед самим собой защитить этот вклад в мое и, следовательно, в наше. Школа через ученическое самоуправление должна создавать для детей меню деятельности, в которых каждый ребенок вкладывает свой труд, свои усилия в «место», что делает это «место» родным, отчим (*patris*).

Именно мой вклад в «место» порождает мою любовь к нему, «духовный инстинкт» [Ильин, 2001. С. 396], привязанность и бережение, отвергая «воинственный шовинизм и тупое национальное самомнение» [Там же. С. 395]. Деятельность ребенка в целях улучшения своего/нашего, помощи другому/другим создает его духовность, делает его эмпатом. А при наличии духовности и эмпатии вложенное во что-то и в кого-то никогда не будет предано.

Для чего учить? О. Е. Лебедев отвечает: «Либо для того, чтобы быть полезным обществу и государству, либо ради создания потенциала личности». Первый ответ связан с идеологией долга, второй — с идеологией права. О. Е. Лебедев предпочитает второй ответ. Я думаю, что следует считать верными оба ответа. В стране с такой территорией (и тем, что внутри) без идеологии долга не обойтись.

Образовательная система может и должна меняться. Это суждение О. Е. Лебедева совершенно верное. Причиной изменений он называет «трансформационные процессы» и много цитирует в связи с этим выдающегося социолога В. А. Ядова, в частности его утверждение, что трансформационные сдвиги определяются наличием двух типов «матриц общественного бытия — западной и восточной. Не очень понятно это обращение к В. А. Ядову в данной статье. Но раз уж речь зашла об образовании в контексте Запад/Восток, то нам следовало бы серьезно воспринять главное в восточной системе. Главным мне представляется то, что на первом для качества образования месте в ней стоят не предметные результаты, а формирование у ребенка десятков образовательных добродетелей во главе с конфуцианскими максимами: «Трудности важнее успеха» и «Учиться искренне и совершенствоваться каждый день»; «Не надо бояться за свои способности к учебе, а надо бояться отсутствия желания учиться»: «Учиться ненасытно и наставлять других без усталости», «Относись к учебе с любовью». Сначала добродетели, личность, уверовавшая в них и соблюдающая их, а потом все остальное.

Именно эти добродетели позволили Китаю в рекордные «неисторические» сроки выйти на первое место в международных мониторингах TIMSS, PIRLS и PISA. И на мой взгляд, этот прорыв — сигнал о том, за кем будущее в нашем погрязшем в неопределенностях мире. А пока мы уговариваем себя начать учить детей учиться самим, учить саморазвитию, менять школьную образовательную парадигму, т. е. строить деятельностьную школу по Выготскому и в соответствии с новым ФГОС, Минобрнауки готовит реставрацию сталинской школы с едиными учебниками, едиными предметными программами и т. д. И ни слова о добродетелях «для личности». Только о долге перед государством. 70 лет советской депривации личности нас ничему не научили.

Анализируя возможности (качество) советской школы, О. Е. Лебедев приводит факты, убедительно свидетельствующие о постоянном снижении этого качества во второй половине XX в. Согласен с автором: из школы, которую я прошел еще при Сталине, мне в дальнейшем не пригодилось ничего. Общий вывод автора: «Система школьного образования (советская) постепенно все более отставала от социальных запросов, десятилетиями сохраняя одни и те же недостатки». Оценка чересчур деликатная.

Далее автор обсуждает причины ограниченности потенциала советской школы. Он верно полагает, что эта школа решила проблему доступности, но не смогла решить проблему качества. Особенно интересным в этой части является экскурс в историю советской школы. Для читателей весьма любопытной будет информация о том, как от идей первого советского министра просвещения А. В. Луначарского об организации новой школы, во многом совпадающих с идеями нашего нового ФГОС, уже в 1930-е годы советская школа пришла к предметно-классно-урочной системе — по сути, к системе школьного авторитаризма, к бесчисленным регламентациям школы, учителя и ученика. Эти реинкарнации автор удачно назвал «принудительным обучением».

Затем О. Е. Лебедев со скрытым огорчением пишет о позитивной трансформации западной школы и стагнации нашей и переходит к обсуждению вопроса о том, «какой может быть альтернативная образовательная система». Мне кажется, что на этот вопрос уже есть нормативный ответ как в новом ФГОС, так и в новом Законе об образовании. Ответ научно обоснованный и вряд ли требующий поиска каких-то альтернатив.

Но проблема есть. И состоит она в том, что, во-первых, школы лихо отчитываются о реализации нового ФГОС, не приступая к нему, а во-вторых, в том, что повседневная образовательная политика не только этого не замечает, но своими действиями и декларациями часто прямо противоречит новому ФГОС.

Главное для политиков, общества и образовательных политиков — предметные результаты. А для реализации ФГОС главное — развитие личности и интеллекта/когнитивных компетенций. При этом все чаще в целях лакировки отнюдь не лучших предметных результатов власти прибегают к манипулированию ими. В международных мониторингах математика составляет фактически основной предмет. Как же можно считать наши результаты сопоставимыми с другими странами после того, как мы разделили ЕГЭ по математике на профильный и базовый уровни?

...Главной заботой системы образования выступает не столько система знаний, сколько формирование личности». «Чтобы выпускник школы был востребован обществом при любых условиях, его надо не просто *научить* — не менее, если не более, важно *научить его учителей* (выделено мной. — Л. Л.) [Леонтьев, 2004. С. 15].

В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика [Выготский, 1991. С. 82].

Л. С. Выготский считал личность психологической категорией, первичной по отношению к деятельности и сознанию. Личность

сама регулирует свое когнитивное (интеллектуальное) и социальное развитие.

Итак, в какой системе живет наше школьное образование? Ответ — в дидактической, где личность (субъект) превращена в объект, где учат догмам, алгоритмам и «правильным» ответам и где учитель авторитарен и некооперативен с учеником. О. Е. Лебедев написал об этом весьма убедительно.

2. Ненормативное видение альтернативы

Думается, что альтернатива ему удалась, но в том стиле, в каком обычно формулируются нормативные документы (что тоже важно). Поэтому попытаюсь предложить в развитие написанного О. Е. Лебедевым «ненормативное видение альтернативы». Это видение нынче реализуется в Университетско-школьном кластере НИУ ВШЭ — добровольной ассоциации школ, созданной как совместный проект ВШЭ и Департамента образования г. Москвы. Почти 60 школьных комплексов (около 140 тыс. детей) при интеллектуальной поддержке ВШЭ решают педагогические задачи, сформулированные во ФГОС.

2.1. Развитие личности

Личность формируется ребенком самостоятельно, и результат такого формирования вряд ли предсказуем, если школа нейтральна. Поэтому школа должна создавать для этого необходимые условия. Личность развивается не вследствие обращенной к ребенку риторики взрослых (увещеваний, нотаций, советов, выговоров, призывов или поощрений, похвал и т. д.), а вследствие его взаимодействия с обществом. Следовательно, нужно создавать и поддерживать такое взаимодействие. В Университетско-школьном кластере ВШЭ это делается по ступеням.

2.1.1. Дошкольная ступень

Задача — сформировать у ребенка устойчивые поведенческие навыки жизни в социуме. В концепции кластера сформулированы примерно 20 таких навыков, которые семья и детский сад совместно по принятому плану формируют у ребенка в игровой форме. Почти 60 школ кластера уже реализуют подобные планы. На выходе из детского сада школа проверяет наличие (отсутствие) этих навыков.

2.1.2. Начальная ступень

Задача — сформировать ответственность за взятые на себя обязанности в микросоциуме, дать возможность вложить свой труд в какой-либо объект социума, выполнять поручения ученического совета.

Ребенок наделяется регулярными обязанностями в семье, в школе. Выполняя их, он взаимодействует с семьей, классом, группой. Когда ребенок вкладывает свой труд, заботу во что-то или в кого-то, у него формируется чувство привязанности к объекту, его бережения — с этого и начинается патриотизм. Выпол-

няя поручения ученического совета, школьник самоопределяется в коллективе. Все это тоже делается в школах кластера.

Платон говорил, что ребенок — это «кусочек мяса», а человеком он станет, когда у него сформируется эмпатия, т. е. понимание и «сопереживание другому». Разлитая в нашем обществе агрессия слишком заметна и среди подростков, и она свидетельствует о воспитательном провале школы. А идеи и практики эмпатического действия буквально под ногами. Чтобы возникла эмпатия, нужно найти другого (других), который нуждается в твоём участии. Любая школа живет в окружении жилых домов. Школьники средней ступени совместно с родителями выявляют всех ветеранов Великой Отечественной войны и труда, инвалидов, неблагополучные семьи, где дети лишены заботы. Создается как бы реестр тех, кто нуждается в поддержке и душевном тепле. А дальше ребята распределяются (добровольно и по своему выбору) по этим людям, предварительно составив проект своего служения ближнему и получив инструкции от ученического совета. Это действие — норма в программах Международного бакалавриата, оно так и называется: «служение». В кластере оно пока реализуется очень медленно, лишь постепенно мы начали вспоминать тимуровское движение. Принятие его взрослыми тормозится глубокой атомизацией нашего общества, дефицитом доверия друг к другу. Тем более важным становится сейчас это движение, создающее из детей будущей социальный капитал⁶ общества — по мере того как они формируют самих себя как социальных людей.

2.1.3. Средняя ступень

Ребенок на средней ступени школьного обучения жаждет играть взрослую роль — в этом суть его очередной социальной ситуации развития. Школа через ученический совет и другие механизмы должна ему эту роль найти, помочь освоить и регулярно оценивать. Мы слишком много внимания уделяем управляющим советам, т. е. людям, которые, как правило, уже не очень сложились как граждане (бурлящих активностью управляющих советов я не встречал), и не выполняем свой педагогический долг по формированию гражданственности у школьников. А гражданственность возникает только в действии, только в деянии для общества, соседа, однокашника, друга, другого. Мы их «строим», вместо того чтобы доверить им свободу действий в рамках собственных ученических организаций.

Новая социальная ситуация развития проявляется в стремлении ученика понять общественную картину мира, осмыслить свое видение мира — сформировать мировоззрение. Социализация

2.1.4. Старшая ступень

⁶ В определении понятия «социальный капитал» центральным является слово «доверие».

на этой ступени — это прежде всего серьезное отношение к наукам об обществе: экономике, праву, социологии, политологии, теории познания. Школа должна постоянно мотивировать ученика к серьезному освоению этих знаний через создание для него условий погружения в дела общества, собственного участия в жизни социума, и при этом в разных ролях.

В новом ФГОС социализация, воспитание, развитие личности — центральная задача школы. Стремительное восхождение китайских школьников к высшей позиции в международных мониторингах качества школьного образования — почти исключительно результат китайской образовательной культуры (по-прежнему конфуцианской), воспроизводимой через воспитание в школьниках большого числа образовательных добродетелей. Эта культура определяет и интеллектуальное развитие китайских школьников. А у нас?⁷

2.2. Интеллектуальное развитие

Только в нашей «самой читающей» стране учительский корпус мог вторую по значимости (после развития личности) задачу школы по новому ФГОС — «развитие метапредметных, т. е. внепредметных, компетенций» — принять за «межпредметные связи». Это лишний раз свидетельствует о высочайшей актуальности этой второй задачи. Мы будем называть эти компетенции когнитивными (познавательными), как это принято теперь в мировом школьном сообществе.

В статье О. Е. Лебедева я с удовлетворением отметил отсутствие глубокого пиетета к советской школе. По моим собственным воспоминаниям, успешность ученика в ней зависела в гораздо большей степени от него (семья, генетика, социальное окружение), чем от школы. Школа транслировала трафареты, одни и те же для всех. Нуль индивидуального подхода, нуль права выбора, все усреднено на средненького ученика. Это не могло не сказаться на динамике среднего IQ населения, который неуклонно падал. Новый ФГОС ставит задачу развития способностей познания, т. е. интеллекта, рядом с задачей личностного развития.

Вслед за О. Е. Лебедевым я попытаюсь дать телеграфную до крайности дескрипцию того, как кластер ВШЭ начал решать эту задачу (опять же по ступеням)⁸.

⁷ Хочу привести один пример из жизни кластера. В него входят школы пос. Некрасовка, считавшегося одним из наиболее криминальных. Воспитательная работа этих школ, начатая в 2012 г., привела к тому, что в 2015 г. число детских правонарушений в поселке снизилось более чем на 60%, а в 2016 г. сошло к нулю.

⁸ Дополняя ответы О. Е. Лебедева на вопросы кого, чему, как (и т. д.) учить, я раскрыл и свои представления об интеллектуальном развитии ребенка в школе (диалог, групповая работа, новые медиа, роль текстов и др.).

Сегодня в «дошколке» есть несколько глубоких проблем с развитием высших психических функций ребенка. Первая из них (она одинаково важна и для социализации) — массовое неучастие родителей в планомерном и грамотном развитии своего ребенка. Это радикально отличает нас от Запада и Востока, о чем уже говорилось. Неучастие родителей кратно понижает результаты интеллектуального развития ребенка. В первую очередь это сказывается на прогрессе устной речи.

2.2.1. Детский сад

Сегодня у 7-летнего ребенка лексический запас в разы меньше, чем 25 лет назад. Визуализация жизни, нашествие гаджетов лишили ребенка главного источника речевого развития — речевого «эфира», того, что он слышит. На Западе и Востоке этот дефицит во многом компенсируют в семье: во-первых, обязательным ежедневным чтением ребенку произведений детской литературы; во-вторых, постоянным общением ребенка со взрослыми; в-третьих, ежедневным просмотром хотя бы одного текстового мультлика; наконец, непрерывным звучанием аудиокниг, пока ребенок дома и не спит. Все это и создает для ребенка «эфир», из которого он набирает словарный запас. И ответственность семьи за этот вклад в развитие ребенка должна быть не ниже ответственности детского сада.

Школы кластера давно создали и передают родителям банки художественной литературы, аудиокниг и визуальных материалов для такой внутрисемейной работы. Многие школы координируют свои усилия с тем, что делается в детском саду. Есть много свидетельств того, что такая совместная деятельность семьи и детского сада быстро меняет темп интеллектуального развития ребенка. Мышление и речь неразрывно связаны между собой.

На развитие ребенка сильнейшее влияние оказывает уровень насыщенности сенсорной среды. Анализаторы — накопители смыслообразов, и чем интенсивнее их накопление, тем быстрее идет когнитивное развитие ребенка. Рисование, музыка, рукоделие, кукинг и т. д. — все это ребенок должен получать и в семье, и в детском саду по максимуму.

Во многих школах кластера внедряется билингвальное развитие ребенка в «дошколке». Оно пока далеко от стопроцентного охвата (не все родители понимают смыслы такого развития), но процесс запущен почти везде и развивается, расширяя языковые границы ребенка, а вместе с ними и границы познаваемого им мира.

Важно то, что в дошкольных отделениях школ кластера персонал при содействии школьных психологов начал осваивать основы психологии развития и возрастной психологии, применяя источники, регулярно предлагаемые им сотрудниками ВШЭ.

Словарный запас из 5–6 тыс. слов, развитая сенсорная система (мониторится предъявлением детских артефактов), начальное билингвальное развитие, специальные игровые техно-

логии (например, «Архикард» — игра, изобретенная А. М. Лобком и позволяющая детям в нечисловой форме самостоятельно освоить арифметические действия) — вот условия когнитивного развития дошкольника в школах кластера. Результаты мониторятся начальной школой. Персонал «дошколки» ныне знаком и с процессом формирования понятийного мышления от создания ребенком первого синкрета примерно в 3 года до постепенного перехода от одного комплекса к другому, с тем чтобы обеспечить раннее развитие в начальной школе пятого комплекса — «псевдомышления».

- 2.2.2. Начальная ступень Когнитивное развитие на этой ступени обеспечивается формированием следующих компетенций: чтения, письма, риторики, билингвы.

Чтение — это формирование устойчивого коммуникационного поведения по извлечению смыслов из текстов. Цель — создать у ребенка текст(книго)зависимость, привычку жить по принципу «ни дня без главы», ибо культура — это тексты. Школы кластера составляют список книг для детского чтения, передают его родителям и контролируют читательскую активность. Школа продолжает подталкивать семью к активной роли в развитии ребенка и мониторит поведение родителей: читает ребенок — читает семья, обсуждает, дискутирует. Такое обсуждение, диалог, дискурс совместно с родителями создают у ребенка читательскую зону ближайшего развития. Школа должна разяснять родителям этот феномен. Чтение дома важно прежде всего потому, что право выбора предоставляется самому ребенку. Читательское поведение — чрезвычайно важная характеристика человека: «По чтению можно узнавать и определять человека. Ибо каждый из нас есть то, ЧТО он читает, и каждый человек есть то, КАК он читает» [Ильин, 2006. С. 581]. Раннее практическое освоение герменевтики — мощный задел когнитивного развития. Но читать нужно не только художественную литературу, например, эссе из энциклопедии А. Брема — прекрасные тексты для «началки».

Письмо — это формирование устойчивого когнитивного поведения и процесса коммуницирования и репрезентации ребенком своих идей, мыслей, чувств, впечатлений и т. д. С точки зрения обучения особенно важен сам процесс, который обеспечивает одно из важнейших условий самостоятельного формирования ребенком понятийно-абстрактного мышления (понятия не транслируются, они должны быть самостоятельно сформированы ребенком). Поэтому проф. А. М. Лобок рекомендует некую «норму» письменной активности ребенка за четыре года в «началке» — 1500 страниц собственных текстов (буквально «ни дня без страницы»). В связке с ежедневным устным общением ребенка

со взрослым в «дошколке» и в «началке» эта активность гарантирует самостоятельное и успешное развитие у него понятийно-абстрактного мышления к окончанию начальной школы.

Риторика — еще одна компетенция, которую нужно начинать формировать на начальной ступени обучения. Устная трансляция учителем контента очередной темы — потеря времени и ресурсов всех участников. Это давно признали во всем мире. Попытка на словах «вложить» в память ученика контент только демотивирует его, так как он лишен права самостоятельно выбрать, прочесть, проанализировать и т. д., а следовательно, лишен возможности переживать этот контент. В одной из лучших школьных программ — в программе Международного бакалавриата — учителю рекомендуется на уроке в основном молчать, но организовывать учеников на дискурс, на постоянное вербальное самовыражение. Гомер считал умение дискутировать второй по значимости доблестью мужчины после главной его доблести — умения сражаться. Развитие устной речи школьника — одна из важнейших задач школы, даже, возможно, достойная собственного ЕГЭ.

О значении замены трех рядов парт на столы уже упоминалось. В известной технологии развивающего обучения младшеклассников, созданной В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным, трех рядов парт тоже нет. Постоянный диалог всех со всеми.

Билингва. Билингвальное обучение, начатое в «дошколке», должно быть без паузы продолжено в «началке». И не по два, а по пять часов в неделю. И учебники должны быть из страны изучаемого иностранного языка. Уже выходя из «началки», ребенок должен читать, слышать, говорить на этом языке, общаться без затруднений с носителем языка.

Чтение, письмо, риторика, билингва, групповой диалог и групповая работа, открытые программы и учебный контент из Интернета (новых медиа) — мощные драйверы интеллектуального развития ребенка, формирования его когнитивных компетенций. Тщательное развитие речи в «дошколке» резко усиливается в «началке», в результате в 5-й класс входит «абитуриент» средней ступени со сформированной компетенцией учения (не путать с обучением) — «изменения самого себя как следствия деятельности переживания» [Леонтьев, 2016. С. 131]. Он входит в 5-й класс со сформированными категориальной и сценарно-динамической репрезентациями информации и знания. Доминировавшая в «началке» психическая функция «память» дополняется возвышающимся над ней понятийно-абстрактным мышлением. Теперь, когда контент средней ступени стал редуцированной копией контента университетского знания, ребенок будет сознательно выбирать то, что подскажут ему его собственные

предметные склонности, но не упустит и всего спектра предметов. Понятийно-абстрактное мышление исключит для него муки зубрежки, которая у многих 5-классников является неизбежной, если в 5-й класс они вошли доминантой памяти, а не мышления.

2.2.3. Средняя
ступень и выше

Я опросил несколько десятков директоров школ и учителей, задавая им один и тот же вопрос: «Что осталось с вами на всю жизнь, что применялось вами всю жизнь из того, чему вас учили в школе?». Исключая «боковые» ответы вроде «некоторые социальные навыки», практически все ответы свелись к одному: «Ничего!». И в этом нет ничего эпатажного. Но есть задача понять, чему все-таки должна учить школа.

Так что же сегодня главное в школьном образовании: предметные знания, на усвоение которых не хватает сотен тысяч профессоров, или что-то другое? Ранее я фактически уже дал ответ на этот вопрос. Коротко он таков.

1. Школа должна создать все условия для развития личности.
2. Школа должна, применяя на ранних ступенях форму инструктивного обучения, затем быстро переходить к деятельностному учению (научению — *learning*), обеспечивая формирование когнитивных компетенций, развитие интеллекта.
3. Школа должна обеспечить учащемуся усвоение предметных знаний как «образа внешнего многомерного мира, мира как он есть» [Леонтьев, 1983. С. 255].

Итак, предметные знания на третьем месте. В последние десятилетия в рамках деятельностного научения, в котором групповая работа способна рано выявить предметные склонности ребенка, сложилась позитивная практика предуниверсария. Мы назвали это профильным обучением. И именно эти знания школьник возьмет с собой в последующий этап своей жизни, они позволят ему войти в профессиональное образование со стартовым багажом. Но в течение всей его дальнейшей жизни ему всегда будет нужен иностранный язык, английский особенно. Только массовой слабостью нашей школы можно объяснить то, что мы постоянно переносим срок введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку.

А вот сделанный нами в эпоху введения ЕГЭ выбор математики и русского языка в качестве обязательных для этого испытания предметов был абсолютно верным. Именно эти два предмета «ориентированы не столько на предметный мир как таковой, сколько на *строение нашего знания о нем, на моделирование средств познания этого мира*» (выделено мной. — Л. Л.) [Леонтьев, 2016. С. 140]. Математика, русский язык, иностранный язык в качестве средства познания мира — достаточный набор обязательных для ЕГЭ предметов.

Высказанные в последние месяцы Министерством образования предложения о введении ЕГЭ по географии и истории представляются не только избыточными, ведущими к дальнейшей перегрузке школьников, но и неуместными. Все, что потребуется в дальнейшей жизни из школьной географии, можно получить в течение 10 секунд из сотового телефона. То же и в отношении истории. Но этот предмет вызывает особый интерес и трепет у наших властных патриотов в Госдуме и Минобрнауки, страждущих правильного воспитания наших школьников.

Хотелось бы напомнить этим патриотам, что «воспитание есть управляемая система процесса *взаимодействия* общества и личности, обеспечивающая, с одной стороны, саморазвитие и самореализацию этой личности, с другой — соответствие этого саморазвития ценностям и интересам общества» (выделено мной. — Л. Л.) [Леонтьев, 2016. С. 150]. Ученые говорят о взаимодействии (о действиях, участиях в делах), власть — о предмете. Где наука и где политика, якобы реализующая научные выводы?

Все школьные учебники отечественной истории — это история государства. Конечно, такая история важна для молодежи, готовящейся жить в стране, в которой сильное и доминирующее государство — безальтернативное условие ее выживания, учитывая ее размеры и многое другое. Но не менее важна история российского общества, которая в этих учебниках отсутствует, а ведь именно она ответственна за получение знаний о культуре, общественной мысли, науке, образовании, о духовных ценностях народа, и в итоге о его национальном историческом самосознании. Воспитание патриотизма, гражданственности — функция прежде всего участия детей в жизни общества, взаимодействия с ним. И это участие должно развиваться параллельно с наделением ребят знанием о государстве, обществе и их исторической судьбе. А формирование добродетелей, ценностных установок, русской традиционной всечеловечности опирается на поступки школьников (т. е. опять на их деятельность в обществе) и на уяснение этих свойств в контексте истории общества. А также на знание существа и особенностей русской литературы.

Эти две взаимосвязанные параллели мотивируют друг друга и достаточны для воспитательного успеха школы на вербальном поле и в действиях. А навязывание дополнительных ЕГЭ является формой принудительного обучения, избыточного давления на школу.

Представители всех течений педагогической психологии сходятся в едином мнении: развитие личности и развитие интеллекта (когнитивных компетенций) абсолютно синергитичны. Это взаимно развивающие друг друга феномены. Запад и Восток сделали их приоритетными задачами школы. У нас они «казуальны». Исключая когорту (отнюдь не всю) лицеев и гимназий.

3. О недосказанном

Конечно, О. Е. Лебедев написал статью о должном. Очень хорошую статью. Но не стал останавливаться на возможном, реальном. Университетско-школьный кластер ВШЭ позволил его участникам, возможно впервые, взглянуть на самих себя, заняться собственным «метапознанием»⁹. За 2,5 года своего существования кластер стал свидетелем исхода из школ-членов не менее 40% учителей и воспитателей. Работая с концепцией кластера, школы как бы примерили к реальным идеям кластера (идеям ФГОС) профессиональные возможности своего персонала. Это сопоставление выявило, что практически в любой школе персонал делится на три категории (их количественные соотношения зависят от школы и сильно различаются). Одна категория включает тех, кто либо успешно развивается самостоятельно, либо постоянно готов к новым идеям и составляет корпус драйверов школы. Представители второй категории могли бы изменяться, но для этого их нужно сильно мотивировать, в том числе и методами прессинга. Третья категория не может и не хочет меняться, и ей в школе не место. Из школ кластера большинство таких учителей уже ушли.

Однако ни представители первой, ни тем более второй категории персонала школ, как правило, не владеют главной для успешного школьного образования наукой — педагогической психологией. На уровне детского сада доминирующей деятельностью остались уход и присмотр (не в школах кластера), разбавляемые ситуативными игровыми практиками, которые лишь случайно могут совпадать с задачами развития устной речи, сенсорной системы, целенаправленной социализацией и т. д. Тем более никто не озабочен в прямом смысле исторической задачей вовлечения родителей в образовательную-воспитательную деятельность. Вовлечения не через мероприятия, а в форме согласованного с воспитателем совместного плана ежедневных домашних действий по развитию речи, сенсорной системы и т. д. (см. выше). Школы кластера уже включили в регулярную и согласуемую со школой деятельность значительную массу родителей.

Не просветительская, а учебная работа с персоналом детского сада с целью усвоения им основ возрастной психологии и психологии развития — императивно важная задача, если мы ожидаем, что детский сад будет реально выполнять, а не имитировать свой ФГОС. Эта же задача касается и персонала начальной школы. Он не владеет пониманием существа и значимости для развития мышления тех учебных действий, которые связаны с научением чтению, письму, риторике, а также роли группо-

⁹ Метапознание — один из ключевых терминов в педагогической психологии. Он означает «думание о думании», интериоризацию себя в собственном сознании, умение оценивать, мониторить, контролировать себя, планировать свои действия и изменять себя.

вой работы и диалоговой педагогики. Но из этого вывода следует и другой: преподавание педагогической психологии в педвузах находится в крайне запущенном состоянии.

Учителя средней и старшей ступени по-прежнему предпочитают трансляционно-опросный стиль ведения урока. В школах Университетско-школьного кластера ВШЭ мы видим, что эта технология все сильнее демотивирует детей. И школы кластера постепенно уходят от нее. Дети, которые прибегают к услугам репетиторов, — а их много — имеют возможность сравнить групповую работу (чаще всего репетиторы работают с небольшой группой) с трансляционным стилем преподавания. Их оценки этого стиля становятся все более негативными.

Официальная политика в отношении профессионального развития учителя у нас такова, что учителя превратились в коллекционеров сертификатов по различным видам повышения квалификации. Они проходят переподготовку в многочисленных непрофильных и профильных вузах, вводящих еще более многочисленные программы, качество которых никем не контролируется. Никто не оценивает и результаты этих «повышений».

Вот небольшая иллюстрация к критически важному вопросу о том, наличествует ли в учительском корпусе такое свойство, как саморазвитие. В первые месяцы после создания Университетско-школьного кластера ВШЭ директора вошедших в него школ участвовали в опросе и были практически единодушны во мнении, что это свойство у подавляющего числа учителей и воспитателей отсутствует. Они ничего не читают, но усердно коллекционируют сертификаты.

Между тем центральное условие постоянного улучшения качества обучения — это непрерывное профессиональное развитие учителя и воспитателя. Сертификация давно перестала быть решением проблемы. Хаотический «рынок» услуг по обеспечению учителей сертификатами осуждают большинство директоров и учителей, но осуждают неофициально (начальники бдят). Эта форма давно инфлирована. Ей нужно найти замену. Думается, что наиболее эффективным может быть создание внутри школы культуры саморазвития в формах контролируемого предметными группами чтения каждым учителем новейшей монографической и журнальной предметной и педагогической литературы, ее группового обсуждения, перекрестного посещения уроков. Библиотека школы должна включать библиотеку для учителей и воспитателей. В школах кластера процесс формирования таких библиотек и их регулярного наполнения начался. Школы кластера проводят много совместных обсуждений наиболее актуальных проблем современной школы. Постепенно возник внутрикластерный педагогический дискурс, важный для синергетики школьных управленческих команд.

3.1. Имитация как образ жизни массовой школы

Что имитируется? Имитируется выполнение всех благонамеренных установок образовательной политики. Не успел вступить в силу новый ФГОС, как уже огромная часть школ докладывает, что работают, да и раньше работали исключительно по нему. Только приняли ФГОС для «дошколки», как многие детские сады уже якобы его полностью освоили. Эта имитация успешной деятельности нужна детскому саду, школе, муниципальным и региональным властям. Не будем кривить душой: она нужна нашему больному обществу. А раз нужна — значит, она будет процветать. Почему нужна? Потому что это стабильность позиций начальников (от директора и выше), репутации учреждений и системы в целом. Потому что имитация является частью нашего генетического кода. Она существовала при царях, когда все было прекрасно, так как «православие, самодержавие, народность». Она процветала при большевиках, так как «Слава КПСС!» — и, следовательно, при КПСС все может быть только прекрасным. Она перешла в Российскую Федерацию и благоденствует, ибо никто на нее не покушается: нельзя злить или разочаровывать избирателя.

Форма жизни имитации — процесс. Форма жизни процесса — мероприятия. Приказано: «Воспитать патриотов!». Школа проводит пять массовых мероприятий, и ее отчет о них принимается с одобрением. Отчет о мероприятиях, а не о сформированности патриотизма, не о результате. Введение ЕГЭ сразу привело к массовому мошенничеству: имитация качественного образования не могла при независимой оценке дать позитивный результат — значит, его нужно было «смошенничать». Ценой огромных усилий (мер безопасности) мошенничество купировали, но тут же возникла массовая имитация образовательного процесса в целом: школа сосредоточилась на натаскивании к ЕГЭ (к ОГЭ, к независимым диагностикам и т. д.) и отодвинула на второй план само образование как систему.

И для школ Университетско-школьного кластера ВШЭ имитация — в прошлом образ закодированной жизни. Она жила и все еще у многих живет на подсознательном уровне. Получая директиву о создании деятельностной школы, учебное заведение тут же начинает изобретать мероприятия, проведение которых будет чистосердечно считать результатом, выполненной задачей. И только сплошная, кропотливая, многоцветная интерпретация концепции кластера сначала для управляющей команды, а затем и для всего персонала школы постепенно «заселяет» разум этой команды, этого персонала, вытесняя подсознательные установки, характерные для организаторов мероприятий.

Вывод: политика наших властей должна состоять в настойчивой трансляции школам не деклараций парадигмы нового ФГОС, а ответов на вопросы о том, как этот ФГОС можно выполнить (и почему именно так) и что будет рассматриваться как

результат. А пока нашу политику можно определить, во-первых, как «декларации творящую», побуждающую школы имитировать решение задач, а во-вторых, как ситуативную, как выброс случайных идей, посещающих начальников по утрам. В Университетско-школьном кластере уже что-то реально получается только потому, что усвоение идей его концепции постепенно меняет лидеров, их профессиональный менталитет, а затем лидеры постепенно меняют менталитет персонала. А постоянный диалог школ кластера служит катализатором изменений в каждой из них.

Но есть в кластере и школы (их немного), где и идеи кластера воплощаются в жизнь опять же в стиле имитации. Видя, как власть не замечает имитаций, осознавая, что свою репутацию, авторитет они приобрели в рамках все еще советской (классно-урочно-опросной) парадигмы, директора этих школ оценивают отказ от имитации как очевидный риск. Лучше подождать.

Наблюдая жизнь большого числа школ в разных регионах, могу уверенно сказать, что эта жизнь воплощает образовательную политику вообще без стратегии. Стратегические нормативные документы, конечно, существуют. Но к реальности имеют не больше отношения, чем самая демократическая в истории человечества сталинская Конституция СССР. В этой политике деятельностью ядром является искусство отчетности и презентации нарисованных достижений. Если в отчетах что-то не сходится, то власти, судя о жизни по отчетам, меняют числители/знаменатели в статистике, пороговые величины реперных оценок. Словом, подгоняют под рифмы (отчеты) мысли (то, что должно делаться).

Главные вопросы — обязанности родителей как учителей и воспитателей своих детей, профессиональное развитие персонала школ (включая императивную важность задачи преодолеть глубокий дефицит знаний о ребенке), изменение системы оценивания знаний (отход от монополии итоговых оцениваний), оценивание личностного развития ребенка, включая формирование гражданственности и патриотизма, главный акцент на формирование познавательных метапредметных (неакадемических) компетенций и, следовательно, особое внимание к математике, развитию речи, серьезному знанию иностранного языка, формирование метапознания (самопознания), постепенное снижение устных трансляций знания и переход к научению саморазвития, навигации в предметных полях Интернета, значение диалога и групповой работы и многое другое — не входят в повестку дня ситуативной политики.

Новый министр образования, если и задает эти вопросы в своих многочисленных высказываниях, то в стиле традиционных заклинаний. Все вбросы «новых» идей прозрачно выявляют стремление найти побольше сторонников — не столько для об-

разования, сколько для грядущей электоральной кампании: ректоров (предоставляя им право на собственные вузовские испытания), географов и историков (даря им ЕГЭ), учителей музыки (наделяя их возможностью организовывать всеобщее хоровое пение), огромное большинство учителей (маня их реставрацией «лучшей в мире» советской школы). То есть организуется спрос на сторонников к 2018 г. Связано ли это с подлинными целями школьного образования? Образовательная политика должна состоять в том, чтобы выполнять ФГОС, а не корректировать его в угоду тем, кому мила школьная система прошлого века.

4. Заключение Статья О. Е. Лебедева — о том, какой должна быть наша школа сегодня. Соглашаясь с ним почти во всем, я кое-что добавил. Тем не менее должное и возможное в конкретной социальной и общественной среде могут существенно различаться. О должном пишут многие, но вот о том, как это должное построить в конкретной среде, чтобы получился успешный и целостный образовательный континуум из четырех спаянных в единое целое ступеней, пишут редко или не пишут совсем. Концепция Университетско-школьного кластера ВШЭ, по существу объясняющая школам положения ФГОС, — как раз о таком континууме. Она постепенно, но неуклонно воплощается в жизнь большинством школ кластера. Это очень трудный процесс изменения людей — всех, кто участвует в жизни школы: директоров, учителей, воспитателей, родителей, детей, местного сообщества. Она воплощается потому, что вместо деклараций и указивок содержит ответы, возбуждающие желание воплотить эту концепцию. Ответы на вопросы «Что делать?», «Почему делать именно так?», «Как прийти к нужным результатам?». И все эти ответы удовлетворяют участников кластера и мотивируют их к действию¹⁰. Я надеюсь, что они удовлетворят и взыскательный вкус О. Е. Лебедева.

Еще об очень важном. То, что изложено О. Е. Лебедевым и дополнено мною, известно некоторому числу тех, кто не в школе, а в образовательном «меташкольном» (внешкольном) сообществе. Во-первых, все это доводится до школ дискретно, кусочками, а не пазлом. И поэтому школам пазл в целом неизвестен, а следовательно, непонятен. Во-вторых, все это точно так же по кусочкам известно властям благодаря проводимым мероприятиям, сущность которых чиновники склонны быстро забывать. И пазл у них не складывается. Целостная картина у них существует, но в виде сочиненного группой экспертов норма-

¹⁰ С концепцией Университетско-школьного кластера можно ознакомиться в журнале «Образовательная политика», № 3 за 2016 г. (Любимов Л. Л. Образование как изменение самого себя).

тивного текста, который затем переводится на канцелярит как на иностранный и преобразуется в Минюсте переводом на второй «иностранной». Это нечитаемые тексты. Но у них есть сверхважное свойство. Эти тексты мертвы. То, что внутри них, школами не воплощается, а властями не доводится до исполнения. И тогда существуют три не связанных между собой феномена. Отдельно нормативные тексты. Отдельно отчеты о нарисованных достижениях. Отдельно школы, живущие в XIX в. с тремя рядами парт, но с компьютерами и даже с электронными досками.

1. Выготский Л. С. (1991) Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение.
2. Ильин И. А. (2001) О воспитании национальной элиты. М.: Жизнь и мысль.
3. Ильин И. А. (2006) Почему мы верим в Россию. М.: Эксмо.
4. Леонтьев А. А. (2016) Педагогика здравого смысла. М.: Смысл.
5. Леонтьев А. А. (2004) Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Воронеж: МПО «МОДЭК».
6. Леонтьев А. Н. (1983) Образ мира // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика. С. 251–261.
7. Любимов Л. Л. (2016) Образование как изменение самого себя // Образовательная политика. № 3. С. 35–60.
8. Hanushek E., Woessman L. (2015) The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth. Cambridge, MA: MIT Press.
9. Stiglitz J. E., Greenwald B. C. (2012) Creating a Learning Society. New York: Columbia University Press.

Литература

Learning Standards Must Be Scrupulously Implemented, Not Improved

Reflections on *The End of Compulsory Education?*

by Oleg Lebedev

Author **Lev Lyubimov**

Doctor of Sciences in Economics, Professor, Faculty of Economic Sciences, National Research University, Higher School of Economics. Address: 20 Myasnit-skaya St, 101000 Moscow, Russian Federation. Email: llubimov@hse.ru

Abstract Lev Lyubimov regards Oleg Lebedev's article *The End of Compulsory Education?* as a landmark in the field of general education research. For his part, he elaborates and complements the answers given to the questions raised by Lebedev: who should be taught what, how, and what for. The author insists on the importance of training school and preschool teachers on a regular basis. In particular, they should be taught developmental psychology, techniques of inculcating cognitive competencies and Internet skills in students. Teaching parents is no less important, as they should take seriously the duty of teaching and educating their children. Lyubimov elaborates the notion of activity experience as the backbone of authentic learning, dialogue and group work as the key mechanisms of intellectual development. He also cites the experience of the HSE University-School Cluster, which has been solving the pedagogical tasks stipulated by the learning standards.

Keywords general education, education quality, educational psychology, activity experience, cognitive skills, civic consciousness, learning competency, HSE University-School Cluster.

- References**
- Hanushek E., Woessman L. (2015) *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ilyin I. (2001) *O vospitanii natsionalnoy elity* [On Raising the National Elite]. Moscow: Zhizn i mysl.
- Ilyin I. (2006) *Pochemu my verim v Rossiyu* [Why We Believe in Russia]. Moscow: Eksmo.
- Leontyev A. (1983) *Obraz mira* [A View of the World]. Leontyev A. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected Works in Psychology], Moscow: Pedagogika, pp. 251–261.
- Leontyev A. (2004) *Yazyk i rechevaya deyatelnost v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii* [Language and Speech in General and Educational Psychology]. Voronezh: MPO "MODEK".
- Leontyev A. (2016) *Pedagogika zdravogo smysla* [The Pedagogy of Common Sense]. Moscow: Smysl.
- Lyubimov L. (2016) *Obrazovanie kak izmenenie samogo sebya* [Education as Self-Improvement]. *Obrazovatel'naya politika*, no 3, pp. 35–60.
- Stiglitz J. E., Greenwald B. C. (2012) *Creating a Learning Society*. New York: Columbia University Press.
- Vygotsky L. (1991) *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and Creative Thinking at an Early Age]. Moscow: Prosveshchenie.

Чем болеет «большой дракон», или Кого и что критикует профессор Чжао Юн

*Предисловие к русскому изданию книги Чжао Юна
«Кто боится большого злого дракона? Почему в Китае
лучшая (и худшая) система образования в мире»¹*

А. Г. Юркевич

Юркевич Александр Геннадьевич
кандидат исторических наук, доцент
Школы востоковедения Националь-
ного исследовательского универси-
тета «Высшая школа экономики». Ад-
рес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.
E-mail: ayurkevich@hse.ru

Ключевые слова: национальные
образовательные системы, рейтинги
университетов, тестирование, творче-
ство, предприимчивость, PISA.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-2-283-290

Автор этой книги Чжао Юн² — специалист по проблемам организации образования, методист и педагог, уже без малого четверть века работающий в университетах и научных учреждениях Запада, главным образом в США. Но до 1992 г. он жил и учился

¹ Yong Zhao (2014) *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints.

² Фамилия автора — Чжао, имя — Юн. По китайским правилам (которые соблюдаются также в западной научной литературе и в официальных международных документах) сначала пишется (как и произносится) фамилия, затем — односложное или двусложное имя (например: Мао Цзэдун, Дэн Сяопин и т. п., где Мао и Дэн — фамилии; при этом в транслитерации написание инициалов вместо полных имен не допускается).

В западной литературе нередко применяется инверсированная форма написания китайских имен и фамилий, когда имя стоит на первом месте, что представляется естественным западному широкому читателю и редакторам популярных изданий. В английском оригинале данной книги китайские имена и фамилии передаются то на китайский, то на европейский манер. В русском переводе соблюдается

в КНР, а впоследствии продолжал следить за развитием образования на родине и поддерживать контакты с китайскими коллегами. Поэтому он имеет возможность оценить проблемы средней и высшей школы Китая с позиций ее воспитанника и одновременно — глазами человека, глубоко интегрированного в западную академическую среду.

Заглавие книги недвусмысленно предупреждает о том, что разговор так или иначе затронет тему реальной или гипотетической угрозы кому-то или чему-то со стороны Китая. Уже данное обстоятельство должно обеспечить работе Чжао Юна внимание российской читательской аудитории. Для наших социально и политически активных сограждан тема силы и слабостей Китая, его способности быть источником полезных заимствований или опасности представляет далеко не отвлеченный интерес. Кто-то усматривает в преуспевающем восточном гиганте вызов России, кто-то — воплощенный укор отечественному истеблишменту, не обеспечившему родному государству столь же высокие темпы экономического и технологического развития. И те и другие найдут в книге немало любопытных сведений о развитии образования в Китае и попытках адаптации страны к изменяющейся ситуации в мире, предпринимаемых в разные исторические периоды, интересных рассуждений о трендах и перспективах китайской и западной педагогики.

В том, что Китай достиг впечатляющих успехов и на ниве подготовки квалифицированных трудовых ресурсов, не позволяют усомниться данные статистики. Еще в 2009 г. число студентов вузов в Китае достигло 20 млн. Мы ежегодно видим университеты КНР в мировых топ-100 и топ-200 по разным версиям, в подавляющем большинстве случаев далеко впереди лидеров российской высшей школы — численно и по месту в списке (за исключением разве что репутационных рейтингов, где вырывает слава МГУ и ЛГУ советских времен). Легко соотнести эти данные с ростом ВВП страны (в 56 раз с 1980 г., в 2016 г. — 11 383 млрд долл. Против 1132,7 в России). В 2009 г. весьма впечатлила зарубежных аналитиков и прессу, как показывает Чжао Юн, победа шанхайских 15-летних школьников в тестировании, проведенном в рамках Программы международной аттестации учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) (см. с. 258–259). На следующем тестировании, в 2012 г., шанхайские подростки

корректный способ передачи китайских фамилий и имен, за исключением библиографических записей, где оставлены последовательно, избранные редактором английского текста. Сокращения китайских имен до инициалов в библиографических записях, не принятые в научных текстах, но обычные в популярных публикациях на западных языках, оставлены в том виде, в каком они присутствовали в английском тексте. — А. Ю.

добились высшего результата по математике (более 600 баллов) и стали лучшими в конкурсе по естественным наукам, а задания по чтению (включающие понимание и усвоение содержания текста) на их уровне выполнили лишь школьники Тайваня, Южной Кореи, Гонконга и Сингапура. Россия тогда оказалась в четвертом десятке, уступив в том числе Хорватии.

И тем не менее Чжао Юн категорически отрицает правомерность высоких оценок современной китайской системы образования. Она только внешне выглядит преуспевающей, уверяет он, и лишь постольку, поскольку о ней предлагается судить на основании не слишком удачных критериев. В своем очерке истории образования в Китае он показывает, как там столетиями складывался специфический комплекс императивов и навыков, формировавших культуру высококлассных «сдатчиков экзаменов» (с. 28). Этот комплекс, по мнению автора книги, при всех исторических изменениях действует до сих пор. Он жестко ориентирован на нормы и критерии, предлагаемые властью, и обеспечивает отбор элиты по принципу верности заданному нормативу. Но при этом жестко подавляет творческое начало, способность к нестандартному мышлению, отходу от канонов.

Отсюда вывод: китайского дракона не следует бояться. Ему вряд ли суждено обойти развитые страны в научно-техническом развитии, а его экономические успехи объясняются главным образом удачным использованием конкурентных преимуществ, прежде всего дешевизны рабочей силы, и эти преимущества иссякают (с. 256).

Однако, полагает автор, превосходство «свободного мира» останется незыблемым лишь при одном непереносимом условии: если этот мир не вздумает подражать китайскому «авторитарному капитализму», приняв его недостатки за причины успеха (с. 33), и сам не «превратится в Китай» (с. 37).

А возможность «превращения в дракона», прямо-таки по сюжету известной сказки, реальна, доказывает Чжао Юн. Вопреки заглавию, которое словно бы обещает некую интригу в поисках тех, кто робеет перед авторитетом китайского чуда, автор перечисляет их в первой же главе. Причем среди убоявшихся оказывается немало восторженных поклонников Китая, высоко оценивающих опыт его развития. Среди них эпатажный колумнист «New York Times» Томас Фридман, объявивший китайскую систему управления весьма эффективной; создатель концепции «пекинского консенсуса» Джошуа Рамо, увидевший в китайском опыте политического и экономического строительства образец для развивающихся стран и антитезу «вашингтонскому консенсусу», основанному на рецептах либерально-демократических преобразований и свободного рынка; британские и американские апологеты китайской «мягкой силы» и прочие западные интеллектуалы, призывающие учиться у Китая. И те, кто страшится

«большого злого дракона» и боится отстать от него, и те, кто усматривает в его примере здоровую альтернативу западным политическим, экономическим и образовательным моделям, по Чжао Юну, упускают из виду хронические недостатки китайской системы подготовки кадров. Она представляет собой «эффективно работающую машину для внушения того, что — согласно желанию властей — должны усвоить ученики», однако «неспособна поддерживать индивидуальные дарования, культивировать разнообразие талантов и стимулировать способность и решимость творить» (с. 36), в которой так нуждается современное общество. Поэтому немногие выпускники китайских колледжей находят себе применение за рубежами Китая — лишь 10% из них признаются годными для работы в мировом бизнесе (с. 37–38).

Как может убедиться читатель, рассуждения Чжао Юна, подкрепленные экскурсами в историю, мнениями экспертов и нелестными для Китая фактами, вполне способны вызвать доверие. Он доказывает, что достижения Китая в сфере образования сводятся главным образом к воспитанию «*выдающихся мастеров тестирования*» (курсив мой. — А. Ю.)» (с. 256). Того самого метода проверки знаний, который уже давно вошел в нашу жизнь и решительно отстаивается ответственными за образование государственными органами — прежде всего как орудие победы над субъективизмом, предвзятостью и коррупцией при поступлении в вузы. И, что любопытно, заимствовано это орудие отнюдь не из китайской древности, а из самой что ни на есть современной практики развитых стран.

О том, что решающее тестирование категорически не устраивает Чжао Юна не только в Китае, но и в ставшей родной для него Америке, говорит уже первая глава его книги. Она начинается с критики не китайских, а американских реалий. Автор показывает, как упор на формальные критерии успеха образовательных учреждений ведет к подлогам и злоупотреблениям в самом сердце «свободного мира». Стандартизованное тестирование, за которое ратуют близкие к официальным кругам педагоги и теоретики образования как за панацею, для Чжао Юна «сделка Фауста, в которую она (Америка) вступила с дьяволом авторитаризма» (с. 29). Итогом этой сделки станут «утрата ценностей, которые помогли Америке стать самой процветающей и развитой страной» — и неизбежная потеря «времени, ресурсов и возможностей, необходимых для того, чтобы создать новое образование, способное, как прежде, лидировать в мире» (с. 29).

Сам Чжао Юн выступает за создание такой системы образования, «которая культивировала бы индивидуальные способности, шла за интересами детей и стимулировала их социально-эмоциональное развитие» (с. 37). И готовить она призвана «компетентных на глобальном уровне, творческих, инновационно мыслящих, предприимчивых граждан, которые стали бы созда-

телями рабочих мест, а не искателями их, обладающими ограниченным менталитетом наемных работников» (с. 37).

Примечательно, что предыдущая книга Чжао Юна, вышедшая в 2012 г., называется «Ученики мирового класса: обучение креативных и предприимчивых учащихся». У него есть собственные взгляды на организацию образования, а также методические разработки, которые он готов предложить для внедрения в практику. И которые очевидно идут вразрез с некоторыми тенденциями в развитии среднего и высшего образования.

Но неужели же автор всерьез полагает, что перепуганные усилением красного Китая американские officials обезумеют настолько, что в панике примутся внедрять его опыт у себя дома?

Вряд ли. Чжао Юн всего лишь подвергает критике не устраивающие его тенденции в американском образовании — и делает это довольно дипломатично. Обрушивая свой обличительный пафос главным образом на некогда бедную, а теперь вполне состоятельную родину — олицетворение мирового авторитаризма, он демонстрирует абсурдность ситуации, когда признанные борцы с авторитаризмом зарубежным сами поражены этим недугом.

Нет, он не призывает Запад видеть в Китае непосредственную угрозу своему господству. Опасность, по Чжао Юну, исходит от таких моделей в сфере образования, которые в случае их применения (заимствования ли?) станут губительными для таких исконно западных ценностей, как свобода личности, инициативность и предприимчивость. Чтобы доказать это, он и показывает органичность тех принципов, что лежат в основе ущербной организации познания, для китайской социально-политической культуры с ее традициями государственного диктата и идеологического контроля во всех сферах общественной жизни.

В результате диагностика хворей западной системы образования западному же читателю книги подается как анализ патогенеза хронических заболеваний, которыми страдает китайская концепция обучения и воспитания.

По Чжао Юну, она повинна в поощрении социальной конкуренции, которая проявляется в яростной борьбе китайских выпускников школ за поступление в элитарные университеты, где конкурс доходит до сотни человек на место; ответственна за колоссальную моральную нагрузку на участников ежегодного единого вступительного экзамена в вузы (гаокао), за истязания школьников честолюбивыми родителями, за психические срывы неудачников, за создание индустрии натаскивания на выполнение тестовых заданий в ущерб развитию творческого мышления и инициативы, за отсутствие внимания к нуждам людей с ограниченными возможностями, которые не получают шанса на развитие своих особых дарований в рамках стандартной системы образования, и многие другие неприятные реалии китайской жизни. Трудно сказать, насколько Чжао Юн рассчитывает на то, что аме-

риканские функционеры, отвечающие за образование, устыдятся соблазна формализации оценок и критериев качества обучения, который толкает на скользкую дорожку авторитаризма, укорененного в эпохе мандаринов и пестуемого коммунистическим режимом. Но то, что автор пытается убедить читателя в пагубности тех принципов, которые ныне активно, с энтузиазмом и в массовом порядке внедряются в мировую образовательную практику, и хотел бы расширить ряды своих единомышленников, очевидно.

Чжао Юн весьма прозрачно намекает на действительный объект своей критики, начиная изложение с описания безобразий, творимых ретивыми американскими чиновниками от педагогики, и прямо связывает их с усилением авторитарных тенденций в образовании США (с. 23–33). Приводит он и нелюбезные отзывы специалистов о методиках тестирования, применяемых PISA. Предлагаемые ею тесты, заключает Чжао Юн, позволяют продемонстрировать всего лишь способность выполнять строго определенные задания по ограниченному числу предметов (с. 60–267).

Примечательно, что расширение состава китайских участников тестирования в 2015 г., когда к шанхайской элите присоединились школьники Пекина, провинций Цзянсу и Гуандун, показало резкое снижение результатов: 10-е место по естественным наукам, 6-е — по математике и посредственные успехи в чтении. Что не очень огорчило китайскую сторону — в КНР прекрасно понимают условность и ограниченность критериев, применяемых организаторами испытания.

Но насколько автор прав в критике именно китайской системы образования? И как точно определяет истоки и причины тех недостатков, которые равно присущи и ей, и образовательным институтам «свободного мира»?

И отзывы моих коллег-китаистов, учившихся в Китае, и собственный опыт академического общения с китайскими студентами и аспирантами, и публикации зарубежных специалистов по китайской педагогике однозначно говорят о том, что воспитание творческой самостоятельности и инициативности, тяги к новациям в области теории действительно трудно назвать сильной стороной китайской высшей школы. В то же время было бы явным и несправедливым преувеличением считать выпускников китайских вузов поголовно неспособными к творчеству. Отзывы о неготовности большинства из них к работе в мировом бизнесе, на которые ссылается Чжао Юн, во-первых, относятся к 2005 г., а с тех пор многое в китайском образовании и в мире изменилось, во-вторых, никак не умаляют успехов китайских деловых кругов, вполне уверенно чувствующих себя на международной арене.

В то же время Чжао Юн относит к признакам авторитаризма и такие качества китайских учащихся, которые никак не препят-

ствуют творческому началу. Так, воспитанники «авторитарных систем» — выходцы из России, а также из Индонезии, Сингапура, Китая и других восточных стран — существенно реже своих западных сверстников относят неудачу в прохождении тестирования на счет промахов преподавателей, плохо объяснивших материал или правила выполнения задания. По Чжао Юну, это отчетливое проявление слепой веры в непогрешимость наставника и неуверенности в себе (с. 35, 270–273). Возможно, будущим организаторам бизнеса и создателям рабочих мест умение признавать свои ошибки ни к чему. А вот инженерам и медикам такое качество вполне бы подошло. В стремлении «перевести стрелки» на преподавателя, скорее, просматривается влияние известной тенденции к трансформации образования в «образовательные услуги», что закономерно подразумевает и апелляции по поводу «недолжного качества».

Акцент, который делает Чжао Юн на аргументы в пользу создания в сфере образования настолько творческой атмосферы, что она обеспечит массовое производство успешных бизнесменов и управленцев (см., например, с. 282–283), обусловлен спецификой интересов и ожиданий западной «целевой аудитории» книги. И тот же акцент вкупе с задачами критики авторитаризма китайского образца, видимо, не позволил автору прямо назвать причины так возмущающего его формального подхода к оценке качества образования. Которые не объяснишь ни традициями, ни пагубным влиянием «злого дракона», способного научить плохому демократический мир.

Попробуем вчерне определить эти причины за профессора Чжао Юна — в чисто гипотетическом ключе, разумеется.

С последней трети XX в. развитые и наиболее успешные из развивающихся стран мира стали переходить к массовому высшему образованию. Количество обладателей университетских дипломов возросло многократно. Опережающими темпами стало увеличиваться число учебных дисциплин и специализаций, требующих не проникновения в глубины мировой культуры и освоения фундаментальных наук, но значительного объема практических знаний, умений и навыков, позволяющих решать проблемы текущего функционирования общества и государства. Бизнес и менеджмент стали знаменем нового витка прогресса в сфере образования. В растущем управленческом аппарате специалистов-технократов все интенсивнее стали вытеснять профессиональные менеджеры. Дабы «быть в тренде», руководители из числа узких (других, вообще-то, не бывает) специалистов усваивают принципы и ценности, способствующие успеху в мире политиков и деловых людей широкого профиля.

Естественно, что управленец-универсал (так же как политик, курирующий ту или иную отрасль) испытывает потребность в максимально понятных и прозрачных для неспециалиста критериях

риях оценивания работы тех систем, которые волею судеб попадают в зависимость от него. И не секрет, что его идеалы не всегда вмещаются в прокрустово ложе косных технократических представлений. Например, преподаватель иностранного языка привык считать, что увеличение числа учеников в группе ведет к снижению уровня их знаний и, следовательно, к падению эффективности его труда. Менеджер легко посрамит эти дилетантские выкладки с цифрами в руках: очевидно, что если преподаватель в течение академической пары окучит не 10, а 20 учащихся, то эффективность его деятельности возрастет вдвое.

Пример, конечно, грубый — зато взят из жизни.

И станет ли лучше обществу, если его система образования, как хочет Чжао Юн, окончательно переориентируется на воспроизводство прежде всего организаторов бизнеса, — тоже вопрос. Представим себе государство, функционирующее по принципам ООО. Впрочем, это что-то знакомое.

Так или иначе, представляемая вниманию читателя книга заслуживает того, чтобы прочесть ее внимательно. И оценить как аргументацию автора, так и его намерения. Диагноз тенденциям в современной системе образования — и отнюдь не только китайской — он поставил в целом верно. А потому поиск средств исцеления — проблема интернациональная. Об этом говорят и заключительные слова автора о том, что модель образования, «которая отвечала бы требованиям глобального будущего» (с. 289), еще предстоит создать. Всем вместе.

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, звания, 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 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
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
E-mail: id.hse@mail.ru

Тираж 600 экз. Заказ №
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6